مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٦٧٧ بالعربية، الرياض (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

العلوم التربوية (٢)

١٤١٠هـ (١٩٩٠م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

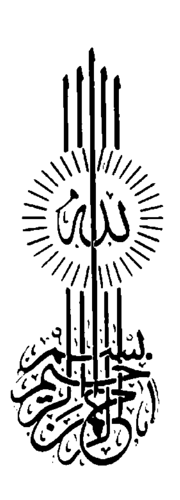
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

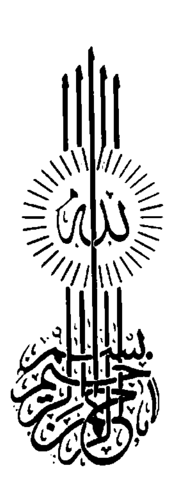
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.





مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٦٧٧ بالعربية، الرياض (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

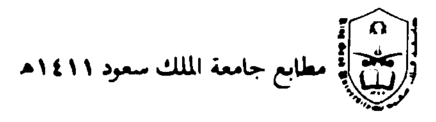
العلوم التربوية (٢)

١٤١٠هـ

١٩٩٠م



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢ ، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٦٧٧ بالعربية، الرياض (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢ ، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٣٩٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي

هزاع محمد الهزاع

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أدى التطور الحضاري الذي تشهده المملكة العربية السعودية إلى زيادة الاعتماد على الآلة والتقنية الحديثة إلى حد كبير، ولقد تبع ذلك تغير واضح في نمط الحياة وخاصة فيما يتعلق بمستوى النشاط البدني وتوازن الطاقة. هذا التغير في نمط الحياة وما تبعه من انخفاض في مستوى النشاط البدني لا يخلو من مخاطر صحية على المجتمع حيث تشير الدلائل العلمية إلى العلاقة الوثيقة بين انخفاض مستوى النشاط البدني من جهة وبين كثير من أمراض العصر من جهة أخرى.

وتحت هذه الاعتبارات تم إجراء دراسة لمعرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة ممثلة لطلاب جامعة الملك سعود بالرياض قوامها ٣٦٢ فردًا من خلال استبانة خاصة صممت لهذا الغرض. ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة الممارسين للنشاط البدني من أفراد العينة بلغت ٥٤,٢٪، غير أنه اتضح أيضًا أن نسبة الممارسين للنشاط البدني بانتظام تبلغ ٢١,٩٪ فقط. وعندما تم حساب نسبة الذين يحققون الفائدة الصحية من جراء الممارسة كما تحث عليه التوصيات الصحية وجد أنها تبلغ ١٥,١٪ من عينة الدراسة. وحول النشاط البدني الأكثر مزاولة أظهرت النتائج أن ممارسة كرة القدم تأتي في المرتبة الأولى بنسبة ٢٧,٧٪ تليها الهرولة والجري بنسبة ١٦,٨٪ ثم رياضة المشي بنسبة ١٦,٤٪ ثم السباحة بنسبة ٨,٢٪ ثم التدريب بالأثقال بنسبة ٥,٧٪ ثم العديد من الأنشطة الأخرى الأقل ممارسة.

بالإضافة إلى ما سبق تم التطرق إلى أماكن الممارسة ومدة الممارسة وتكرارها والأسباب التي تجعل الممارسين للنشاط البدني يستمرون في ممارستهم. ولقد تمت مناقشة هذه النتائج فيما يتعلق بتحقيق اللياقة البدنية ومقارنتها بدراسات في مجتمعات أخرى.

مقدمـــة

شهدت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة تقدمًا حضاريًا ملحوظًا تبعه تغير واضح في نمط الحياة وخاصة فيما يتعلق بمستوى النشاط البدني وتوازن الطاقة [١]، حيث أدى الاعتماد على الميكنة والتقنية الحديثة إلى اختصار (بل وانعدام في كثير من الحالات) حجم الطاقة المبذولة في معظم أوجه الحياة اليومية.

وعلى النقيض من جيل اليوم فقد عاش جيل الأجداد حياة قوامها الحركة والنشاط بما فرضتها ظروف الحياة الشاقة عليهم آنذاك مؤديًا ذلك إلى تمتعهم بحد ملائم من اللياقة البدنية ساعدتهم في الوفاء بمتطلبات ذلك العصر [٢].

هذا التغير في نمط الحياة وما تبعه من انخفاض في مستوى النشاط البدني لا يخلو من مخاطر صحية على المجتمع حيث تشير الدلائل العلمية إلى العلاقة الوثيقة بين انخفاض مستوى النشاط البدني من جهة وبين كثير من أمراض العصر من جهة أخرى وخاصة أمراض القلب التاجية [٣، ٤، ٥، ٦، ٧] كما أن الركون للراحة والخمول ذو أثر سلبي على كثير من الوظائف الفسيولوجية في الجسم البشري [٨، ٩، ١٠].

وعلى الرغم من هذا التغير الملحوظ في نمط الحياة ومستوى النشاط البدني في مجتمعنا الحاضر إلا أن الدراسات العلمية المنشورة والتي تعالج هذا الموضوع كما أو نوعًا تكاد تكون معدومة.

وعليه فإن الغرض من هذا البحث هو محاولة دراسة مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي ممثلاً بطلاب جامعة الملك سعود.

الطريقة والإجراءات

تم تصميم استبانة بغرض معرفة مدى ممارسة النشاط البدني ونوع النشاط الممارس وشدته وتكراره، ولقد روعي في تصميم الاستبانة السهولة والتسلسل المنطقي مع الأخذ في الاعتبار ألا تكون الأسئلة كثيرة حتى لا تؤثر على مدى استجابة الأفراد للاستبانة (احتوت على ١٩ سؤالاً). ولقد تم عرض الاستبانة أولاً على عدد من المختصين وتم بعد ذلك تنقيحها حتى خرجت بصورتها النهائية. ولقد روعي في اختيار الأنشطة البدنية المذكورة في الاستبانة أن تكون مما يسهم في رفع الكفاءة القلبية ـ التنفسية عند ممارستها بانتظام [٨، ١١، ١٢].

ولقد تألفت عينة البحث من مجموعة من الطلاب المنتظمين بجامعة الملك سعود والمسجلين لمقررات الثقافة الإسلامية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ حيث تم عشوائيًا اختيار ثلاث شعب من مجموع الشعب المطروحة لكل مقرر من مقررات الثقافة الإسلامية الخمسة (١٠١ ـ ١٠٥سلم). وبهذا أصبح عدد الشعب التي تم اختيارها ١٥ شعبة (٣ شعب لكل مقرر). وبما أن مقررات الثقافة الإسلامية متطلبات إجبارية على جميع طلاب الجامعة ويتم تسجيل الطلاب لتلك المقررات على مختلف مستوياتهم الدراسية فقد تم افتراض أن هناك توزيعًا عشوائيًا لطلاب الجامعة على هذه المقررات مما يجعل العينة المختارة ممثلة لطلاب الجامعة. والجدير بالذكر أن عدد طلاب جامعة الملك سعود (وهم مجتمع الدراسة) في الفصل الدراسي الذي أجريت فيه تلك الدراسة قد بلغ ٢٢٤٢٠ طالبا.

ولقد تم توزيع الاستبانات بعد ذلك على جميع الطلاب في تلك الشعب المختارة. بالإضافة إلى ذلك تم استبعاد طلاب قسم التربية البدنية من العينة نظرًا لكونهم يدرسون مقررات تخصصية ذات طابع عملي. ولقد تم أيضًا إعطاء تعليمات للطلاب الذين يدرسون أكثر من مقرر من المقررات المختارة ألا يشاركوا بأكثر من مرة واحدة في الإجابة على الاستبانة.

بعد ذلك تم ترميز البيانات ثم إدخالها في الحاسب الآلي بجامعة الملك سعود ثم معالجتها إحصائيًا باستخدام حزمة SAS لاستخراج الإحصائيات الوصفية.

النتائج

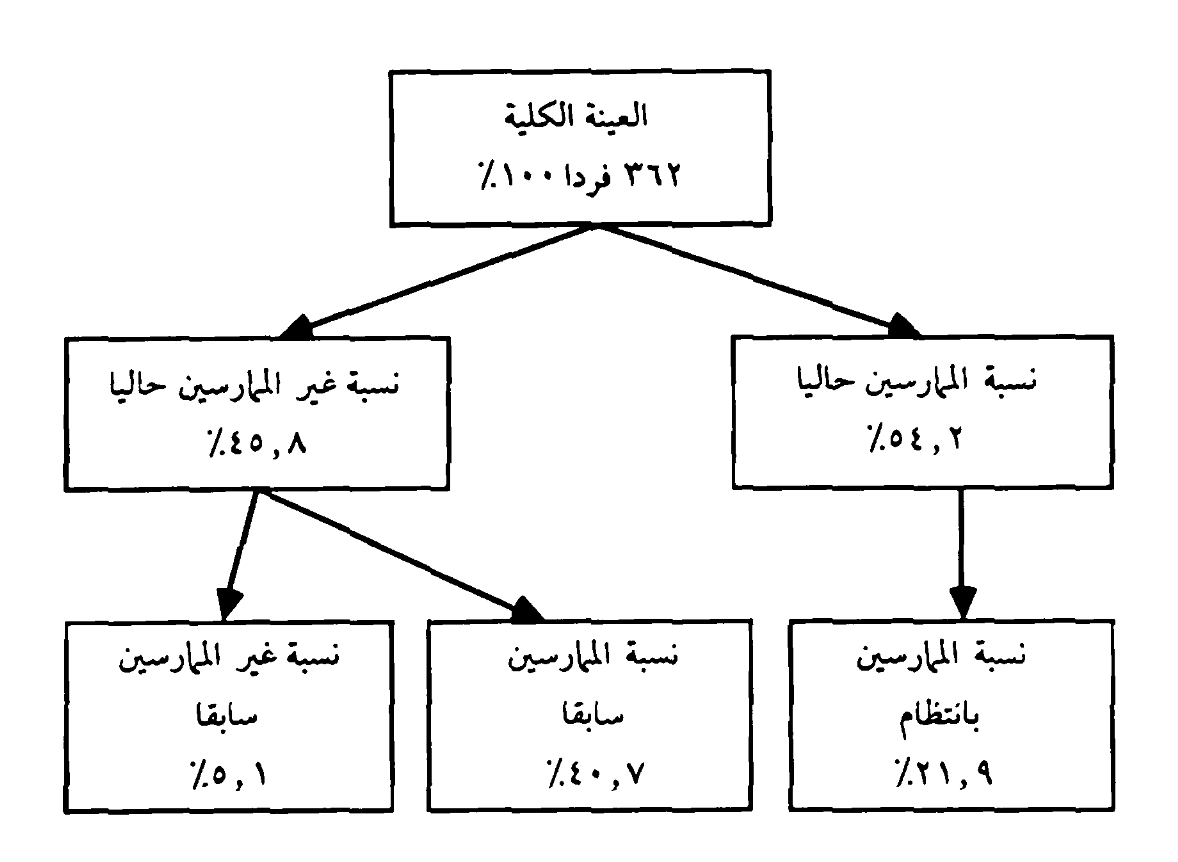
تم التمكن من جمع بيانات لعدد ١٢ شعبة ولم يتم السماح بتطبيق الاستبانة على ثلاث من الشعب الخمس عشرة التي تم اختيارها. ولقد بلغ عدد الطلاب الذين شملتهم الدراسة ٣٦٢ طالباً. ويوضح الجدول رقم ١ الصفات الجسمية لعينة الدراسة حيث بلغ متوسط العمر ٢١,٩ سنة متراوحًا بين ١٧ و ٣٠ سنة. وكان متوسط وزن أفراد العينة ٦٦,٥ كجم حيث تراوح بين ٤٢ و ٩٩كجم. أما متوسط طول أفراد العينة فقد بلغ ١٧٠,٢سم متراوحًا بين ١٣٩ و ١٩٥سم. وعند حساب مؤشر كتلة الجسم (BMI) ــ والذي يعتبر مؤشرًا للسمنة لدى الفرد ــ بلغ متوسط مؤشر كتلة الجسم لأفراد العينة ٢٣,٢. وهذا المتوسط يقع ضمن الحدود الاعتيادية، على الرغم من وجود العديد من الأفراد الذين تجاوز المؤشر لديهم الرقم ٣٠ مما يجعلهم في عداد ذوي السمنة، ولقد أظهر معامل الارتباط بين مؤشر كتلة الجسم والعمر علاقة عكسية وإن كان منخفضًا نسبيًا إلا أنه ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١، مشيرًا إلى أنه مع تقدم العمر لدى أفراد العينة ترتفع نسبة السمنة لديهم.

جدول رقم ١. الصفات الجسمية لعينة الدراسة (العدد = ٣٦٢)

المتغير	المتوسط الحسابي	±	الانحراف المعياري	المدى
العمر (سنوات)	٢١,٩	±	٢,١	١٧ - ٣٠
الوزن (كجم)	٦٦,٥	±	١١,٥	٤٢ - ٩٩
الطول (سم)	١٧٠,٢	±	٩,٠	١٣٩ - ١٩٥
مؤشر كتلة الجسم*	٢٣,٢	±	٤,١	١٥,٤ - ٣٥,٦

* مؤشر كتلة الجسم = الوزن (كجم) / مربع الطول (م). معامل الارتباط بين مؤشر كتلة الجسم والعمر = - ٠,٣٤ وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما عن نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى ممارسة النشاط البدني فيوضح لنا الشكل رقم ١ أن ٥٤,٢٪ من أفراد العينة يمارسون نوعًا أو أكثر من أنواع النشاط البدني. ويبلغ من يمارسون النشاط البدني بانتظام من هؤلاء حوالي ٢٢٪. بينما تمثل نسبة غير الممارسين للنشاط البدني ٤٥,٨٪ من أفراد العينة. وعند سؤال المجموعة غير الممارسة حاليًّا للنشاط البدني عن مدى ممارستهم السابقة أجاب ٨٨,٨٪ من غير الممارسين (أي ٤٠,٧٪) من أفراد العينة) أنهم كانوا يمارسون النشاط البدني سابقًا بينما أجاب ١١,٢٪ منهم (أي ٥,١٪ من أفراد العينة) أنهم لم يمارسوا أي نشاط بدني سابق.



شكل رقم (١). مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة الدراسة وتظهر مجموعتان رئيسيتان من الممارسين وغير الممارسين حاليا وتتفرع مجموعة غير الممارسين حاليا إلى مجموعة كانت تمارس سابقا وأخرى لم تمارس أي نشاط بدني سابق.

المجموعة غير الممارسة للنشاط البدني

بلغت نسبة غير الممارسين للنشاط البدني من أفراد العينة كما أوضحنا ٤٥,٨٪ ولقد اتضح أيضًا أن ٤٠,٧٪ من أفراد العينة الذين لا يمارسون نشاطًا بدنيًا حاليا كانوا يمارسون نوعًا أو أكثر من النشاط البدني. وعند سؤال المجموعة غير الممارسة للنشاط البدني عن الأسباب الرئيسة التي تجعلهم لا يمارسون النشاط البدني (انظر جدول رقم ٢) أجاب ٦٢,٧٪ منهم بأن ذلك نتيجة لعدم وجود الوقت الكافي لمزاولة النشاط البدني. وكان عدم توافر المكان المناسب سببا لعدم ممارسة ١٧,٣٪ من أفراد تلك المجموعة. ومن الأسباب المؤدية لعدم الممارسة والجديرة بالإشارة أيضًا ما ذكره ٤,٣٪ من الأفراد بأن السبب كان الخشية من انتقاد الآخرين، وعلى الرغم من أن تلك النسب ضئيلة إلا أنها توضح مدى القصور في النظرة الاجتماعية لممارسة النشاط البدني بشكل عام.

جدول رقم ٢. أسباب عدم ممارسة النشاط البدني في نظر مجموعة غير الممارسين من أفراد العينة

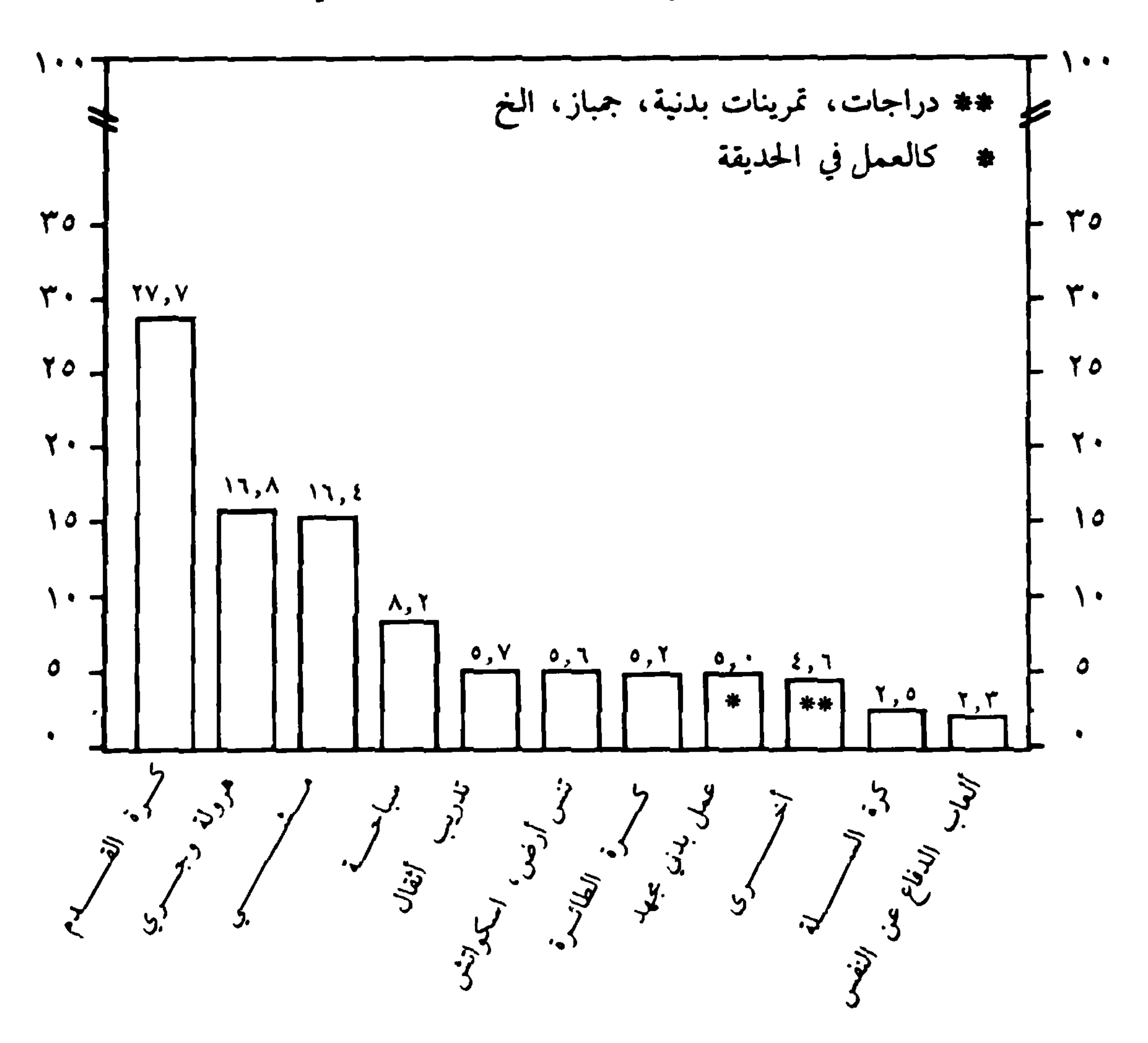
السبب	النسبة المئوية ٪
عدم وجود الوقت الكافي	٦٢,٧
عدم توافر المكان المناسب	١٧,٣
أسباب أخرى (لم تذكر)	٨,٤
الوضع الصحي لا يسمح بالممارسة	٧,٣
الخشية من انتقاد الآخرين	٤,٣

ولقد اتضح أيضًا من إجابات الطلاب حول أسئلة تتعلق بانتظام الممارسة أو تقطعها ومكان الممارسة ومدة الانقطاع أن معظم أفراد المجموعة غير الممارسة حاليًا كانت تمارس النشاط البدني بصورة متقطعة (٧٠٪) وأن الممارسة كانت في الأحياء (حوالي ٤٠٪) أو في المدرسة (٣١,٢٪). وأظهرت الإجابة على سؤال حول مدة الانقطاع عن ممارسة النشاط البدني أن الغالبية منقطعة عن الممارسة لفترة تتراوح ما بين ٢-٥ سنوات. وأوضحت الإجابة على سؤال حول الأسباب الرئيسة التي أدت لانقطاع ممارسة النشاط البدني من قبل الأفراد

الممارسين سابقًا أنها لا تخرج كثيرًا عن الأسباب التي تجعلهم لا يمارسون النشاط البدني حاليًّا حيث انحصرت في عدم وجود الوقت وعدم وجود الإمكانات، والإصابة والمرض وأسباب أخرى لم تذكر مثّلث حوالي ٢٪ .

المجموعة الممارسة للنشاط البدني

بلغت نسبة الذين يمارسون حاليًّا نوعًا أو أكثر من النشاط البدني ٥٤,٢٪ من أفراد العينة الكلية. ولقد أظهرت إجابات العينة الممارسة حول نوعية النشاط البدني الممارس حاليًّا كما هو موضح في الشكل رقم ٢ أن كرة القدم هي الأكثر ممارسة حيث بلغت نسبة ممارسيها ٢٧,٧٪ تليها ممارسة الهرولة والجري (١٦,٨٪) ورياضة المشي (١٦,٤٪) ثم يلي ذلك



شكل رقم (٢). نوعية النشاط البدني الممارس حاليا من قِبل أفراد العينة الممارسين.

السباحة (٢, ٨٪) ثم التدريب بالأثقال حيث بلغت نسبتها ٧, ٥٪ ثم ألعاب المضرب بنسبة ٦, ٥٪، ثم الكرة الطائرة في المركز السابع بنسبة ٢, ٥٪، ثم مزاولة عمل بدني مجهد (كالعمل في الحديقة مثلاً) حيث بلغت النسبة ٥٪، ثم بعد ذلك أنشطة أخرى بنسبة ٦, ٤٪ متمثلة برياضات كالدراجات أو التمرينات السويدية أو الجمباز. . . إلخ. ثم جاء في المركزين العاشر والحادي عشر على التوالي كل من كرة السلة بنسبة ٥, ٢٪ وألعاب الدفاع عن النفس كالكاراتية والجودو والتايكوندو بنسبة ٣, ٢٪.

ولقد تبين من نوعية النشاط البدني الممارس أنه باستثناء ممارسة كرة القدم فإن الأنشطة التي احتلت المراتب الأولى تمثل رياضات تؤدي إلى تطوير اللياقة القلبية ـ التنفسية ـ (الهرولة والجري والمشي والسباحة ـ وتطوير القوة والتحمل العضلي ـ التدريب بالأثقال). ولقد بلغت نسبة الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير اللياقة القلبية ـ التنفسية وهي الأنشطة الهوائية aerobic activities ٤, ٤١٪ من المجموع الكلي للأنشطة الممارسة.

وحول سؤال عن مكان ممارسة النشاط البدني اتضح أن أكبر نسبة من الممارسين تمارس النشاط البدني في الأحياء حيث بلغت ٦, ٣٨٪ وهي نسبة قريبة جدًّا من نسبة الذين كانوا يمارسون النشاط البدني سابقًا من مجموعة غير الممارسين، يأتي بعد ذلك في المرتبة الثانية ممارسة النشاط البدني في الجامعة وبنسبة ٨, ٣٢٪ ثم في الأندية الرياضية (٢, ١٨٪) ثم في البيت (٧, ٥٪) وأخيرًا في الأندية الصحية (٤, ٢٪) وفي أماكن أخرى لم تحدد (٣, ٢٪). كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم حالات الممارسة هي لغرض ترويحي (٩, ٨٩٪) بينما يمارس النشاط البدني لغرض تنافسي ١, ١٠٪ فقط من أفراد العينة الممارسين.

وحول طبيعة الممارسة أجاب ٤, ٤٠٪ من أفراد العينة أن ممارستهم للنشاط البدني هي منتظمة بينما أجاب بقية الأفراد الممارسين (٦, ٥٩٪) بأنها متقطعة. وعند سؤال الذين يمارسون النشاط البدني بانتظام عن مدة وتكرار الممارسة كانت الإجابات على النحو الموضح بالجدول رقم ٣، حيث يتضح من الجدول عند محاولة ربط إجابات مرات الممارسة الأسبوعية مع مدة الممارسة في كل مرة أن نسبة من يمارسون النشاط البدني ٢-٣ مرات في الأسبوع لمدة

٣٠-٦٠ دقيقة هي الأكبر مقارنة بالخلايا الأخرى حيث بلغت حوالي ٢٠,٨٥٪ تليهما نسبة الذين يمارسون ٢-٣ مرات في الأسبوع لمدة ٦٠-١٢٠ دقيقة ١٦,٥٥٪ وبشكل عام يتضح من الجدول أن أكبر نسبة من الممارسين بانتظام تمارس النشاط البدني مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع .

جدول رقم ٣ . النسبة المئوية لتكرار ومدة ممارسة النشاط البدني لدى أفراد العينة الممارسين للنشاط البدني .

المدة* / التكرار**	< ٣٠ دقيقة	٣٠-٦٠ دقيقة	> ٦٠- ١٢٠ دقيقة	> ١٢٠ دقيقة	المجموع
مرة في الأسبوع	٥,٧٦٪	١٣,٦٧٪	٧,١٩٪	٤,٣٢٪	٣٠,٩٤٪
٢-٣ مرات في الأسبوع	٢,١٦٪	٢٠,٨٥٪	١٦,٥٥٪	٣,٦٠٪	٤٣,١٦٪
أكثر من ٣ مرات في الأسبوع	١,٤٤٪	٦,٤٧٪	١٣,٦٧٪	٤,٣٢٪	٢٥,٩٠٪
المجمـوع	٩,٣٥٪	٤١,٠١٪	٣٧,٤١٪	٢,٢٣٪	١٠٠,٠٠٪

* مدة الممارسة .

** تكرار الممارسة في الأسبوع .

وعن أهم الأسباب التي تجعل الممارس حاليًا يستمر في ممارسة النشاط البدني كما هو موضح في الجدول رقم ٤ . أجاب أكثر من نصف الأفراد الممارسين (٥٠,٦٪) بأن ذلك يعود للفائدة الصحية التي يحصلون عليها من جراء الممارسة . وأجاب ٢٥,٢٪ من الأفراد بأن ذلك يعود للفائدة الترويحية من جراء الممارسة بينما أجاب ١٠,٣٪ من الأفراد أن ذلك يعود إلى الهواية وأشار البعض الآخر (٧,٣٪) إلى أن من أسباب استمرارهم في الممارسة يعود إلى نواح اجتماعية كالتعارف والالتقاء بالزملاء وأجاب ما نسبته ٦,٦٪ من أفراد العينة أن استمرارهم في ممارسة النشاط البدني لغرض شغل أوقات الفراغ لديهم .

جدول رقم ٤ . الأسباب التي تجعل أفراد العينة الممارسين يستمرون في ممارسة النشاط البدني

الســـــبب	النسبة المئوية ٪
للفائدة الصحية	٥٠,٦
للترويــح	٢٥,٢
للهوايـــة	١٠,٣
لجوانــب اجتماعيـة	٧,٣
لشغل وقت الــفـراغ	٦,٦

المنـاقشـــة

تكتسب معرفة مدى ممارسة النشاط البدني في مجتمع ما أهمية كبيرة نظرًا لارتباط ذلك بالصحـة واللياقـة القلبية ـ التنفسية مما ينعكس بالتـالي على الصحـة العامة لأفراد ذلك المجتمع . وتتفق معظم الدراسات والبحوث المرجعية في أن طريقة الاستبانة questionnaire method من أكثر الطرق ملاءمة لدراسة مدى ممارسة النشاط البدني لدى شريحة كبيرة من المجتمع [١١،١٢].

وعلى الرغم من التأثير الإيجابي لممارسة النشاط البدني على كثير من الوظائف الحيوية في الجسم [٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠] إلا أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن نسبة غير الممارسين للنشاط البدني لدى عينة الدراسة تصل إلى ما يقرب من ٤٦٪ . وعند مقارنة تلك النسبة مع ما أشارت إليه دراسات مشابهة في أمريكا وكندا نجد أن تلك النسبة تشابه إلى حد ما نسبة الـ ٥٠٪ والتي وردت في دراسة لعينة من المجتمع الأمريكي [١٣]. كما وتعتبر هذه النسبة من غير الممارسين للعينة السعودية في هذه الدراسة أقل من تلك التي سجلت من قبـل بلير Blair [١٤] في مراجعـة لمجموعة من الدراسات عن مدى ممارسة النشـاط البدني لدى المجتمع الأمريكي حيث بلغت نسبة غير الممارسين ٥٥٪ . والجدير بالذكر أن أهداف وزارة الصحة ورعاية الإنسان في الولايات المتحدة الأمريكية تطمح في

أن تصل نسبة ممارسة النشاط البدني لدى المجتمع الأمريكي بين سن ١٨ و ٦٥ إلى ٦٠٪ في العام ١٩٩٠م [١٥]. ولقد أظهرت نتائج الاستفتاء الكندي للياقة البدنية [١٦] أن نسبة الذين لا يمارسون نشاطًا بدنيًا منتظمًا تصل إلى ٥٨٪ من أفراد المجتمع. هذه النسبة وإن تبدو أعلى من تلك التي سجلت في دراستنا الحالية على الشباب الجامعي إلا أن الملاحظ أن الدراسة الكندية وكذلك الدراسات الأمريكية التي وردت من قبل بلير [١٤] تشمل قطاعًا كبيرًا من الأفراد وعلى مدى عمري كبير (من ١٨ ـ ٦٥ سنة) وبالتالي فمتوقع انخفاض متوسط نسبة الممارسة لاحتواء العينة على الشرائح العمرية المتقدمة والتي تنخفض ممارسة النشاط البدني لديهم مع التقدم في العمر. وعلى العكس من ذلك فإن الشريحة العمرية في هذه الدراسة الحالية ذات مدى عمري صغير (من ١٧ ـ ٣٠ سنة) وهي في الواقع تمثل أفرادًا في مرحلة الشباب والتي هي مرحلة النشاط والحيوية.

ومن جانب آخر فعند التطرق لمجموعة الممارسين للنشاط البدني فعلى الرغم من أن نسبة الذين يمارسون نوعًا أو أكثر من النشاط البدني تبلغ ٥٤,٢٪ من أفراد العينة إلا أنه عند حساب الذين يمارسون بانتظام من هؤلاء (٤٠,٤٪) تصبح النسبة الحقيقية للممارسين بانتظام من أفراد العينة ٢١,٩٪ فقط. أما عند محاولة حساب نسبة الذين يحققون الفائدة القلبية ـ التنفسية (اللياقة الهوائية) من جراء الممارسة والتي تعني ٣ مرات أو أكثر في الأسبوع كما تحث عليه التوصيات الصحية [٨] نجد أن هذه النسبة من الممارسين والتي تحقق الفائدة القلبية ـ التنفسية لا تبلغ إلا حوالي ٦٩٪* من نسبة الـ ٢١,٩٪، أي ١٥,١٪، وبهذا يتضح أن نسبة الذين يمارسون النشاط البدني بانتظام ثلاث مرات أو أكثر في الأسبوع تمثل في الواقع ١٥,١٪ فقط من عينة الدراسة.

وعند مقارنة هذه النسبة والتي تمارس النشاط البدني بانتظام وبتكرار كاف يكفل تحقيق اللياقة القلبية ـ التنفسية مع الدراسات السابقة من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على سبيل المثال نجد أنها أقل قليلاً من تلك التي وردت من بروكسى [١٣] حيث بلغت نسبة الذين يمارسون النشاط البدني بشكل كاف لتحقيق اللياقة البدنية حوالي ١٩٪. أما

* انظر الجدول رقم ٣ حيث يوضح ١٠٠٪ ـ ٣٠,٩٤ = ٦٩٪ تقريبا.

الدراسة الكندية السابقة الذكر [١٦] فتشير إلى أن حوالي ٢٥٪ من المجتمع الكندي يمارس النشاط البدني بشكل يحقق الفائدة الصحية المطلوبة للجهاز القلبي الوعائي، وهي نسبة أعلى من تلك التي وجدت في دراستنا الحالية للشباب الجامعي (١٥,١٪).

خاتمـــة

يتضح من خلال نتائج هذه الدراسة أن نسبة الممارسين للنشاط البدني بانتظام بلغت حوالي ٢٢٪، غير أن نسبة الذين يمارسون النشاط البدني بما يحقق الكفاءة القلبية - التنفسية ينخفض قليلاً لتصبح حوالي ١٥٪. كما يظهر من مقارنة هذه النسب مع مستويات الممارسة لدى مجتمعات أخرى أنها أقل قليلاً من تلك التي وردت ضمن دراسات عن كل من المجتمع الأمريكي أو المجتمع الكندي. ويوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة إلى تشجيع ممارسة النشاط البدني وإثارة الاهتمام بتطوير اللياقة القلبية - التنفسية لدى المجتمع السعودي بشكل عام والشباب الجامعي بشكل خاص، كما يوصي بإجراء دراسات أخرى حول مدى ممارسة أفراد المجتمع السعودي في الفئات العمرية الأخرى للنشاط البدني.

شكر. يود المؤلف أن يشكر كلاً من الدكتور يحيى النقيب والدكتور عبدالوهاب النجار (قسم التربية البدنية) على الاقتراحات البناءة حول أسئلة الاستبانة، وكذلك كل من المعيدين عبدالرحمن العنقري وجميل فيروز وسليمان الجدعان وجمال القروني ومصطفى عاشور على مساعدتهم في توزيع الاستبانات والمعيد نبيه عبدالهادي في المساعدة في إدخال البيانات.

المـــراجـــع

[١] Al-Hazzaa, H. "Physical Fitness in a Changing Society: Implications for Health." *The Bulletin of the High Institute of Public Health*, Alexandria, Egypt, in press.

[٢] الهزاع، هزاع. «اللياقة البدنية - ماهيتها وأهميتها.» *وقائع ندوة اللياقة البدنية للشباب السعودي*، الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ١٤٠٧هـ، ص ص٢٧-٤٢.

[٣] Powell, K.E., P.D. Thompson, C.J. Caspersen, & J.S. Kendrick. "Physical Activity and the Incidence of Coronary Heart Disease". *Annual Review of Public Health*, 8 (1987), 253-87.

[٤] Paffenbarger, R.S., Jr. and R.T. Hyde. "Exercise in the Prevention of Coronary Heart Disease." *Preventive Medicine,* 13 (1984), 3-22.

[٥] Blackburn, H. "Physical Activity and Coronary Heart Disease: A Brief Update and Population View." *Journal of Cardiac* Rehabilitation, 3 (1983), 101-11, 171-74.

[٦] Froelicher, V.F. "Exercise and the Prevention of Atherosclerotic Heart Disease." *Cardiovascular Clinics,* 9 (1979), 13-23.

[٧] Kannel, W.B. and P. Sorlie. "Some Health Benefits of Physical Activity: The Framingham Study." *Archives of Internal Medicine,* 139 (1979), 857-61.

[٨] American College of Sports Medicine (Position Statement). "The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Fitness in Healthy Adults." *Medicine & Science in Sports, 10* (1978), 7-10.

[٩] Saltin, B., L. Rowell, "Functional Adaptations to Physical Activity and Inactivity." *Federation Proceedings,* 39, No. 5 (1980), 1506-13

[١٠] Saltin, B., G. Blomgvist, J. Mitchell, R. Johnson, K. Wildenthal and C. Chapman. "Response to Exercise after Bed Rest and after Training." *Circulation,* 38 (Suppl.) (1968), 1-78.

[١١] La Porte, R.E., H.J. Montoye and C.J. Caspersen. "Assessment of Physical Activity in Epidemiologic Research: Problems and Prospects." *Public Health Report,* 100 (1985), 131-40.

[١٢] Montoye, H.J. and H.L. Taylor. "Measurement of Physical Activity in Population Studies: A Review." *Human Biology,* 56 (1984) 195-216.

[١٣] Brooks, C.M. "Adult Participation in Physical Activities Requiring Moderate to High Level of Energy Expenditure." *The Physician and Sports Medicine,* 15, No.4 (1987), 118-32.

[١٤] Blair, S.N. "Exercise, Health and Longevity." In D. Lamb & R. Murray (eds.), *Prespectives in Exercise Sciences & Sports Medicine.* Indianapolis, Indiana; Benchmark Press 1988, I, 443-89.

[١٥] U.S. Department of Health & Human Services. *Surgeon General's Report: Promoting Health-Preventing Disease. 1990 Objectives for the Nation.* Washington, DC: US Public Health Service, National Institute of Health, 1980 (as quoted in "13").

[١٦] Stephens, I., C.L. Craig and B.F. Ferris. "Adult Physical Activity in Canada: Findings From the Canada Fitness Survey I." *Canadian J. Public Health,* 11 (1986), 285-90.

Physical Activity Profiles of College Male Subjects

Hazzaa M. Al-Hazzaa
Associate Professor, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. During recent years, the Kingdom of Saudi Arabia has witnessed a tremendous development at an astounding rate. And as industrialization and other aspects of modernization progress, a number of changes in physical exercise and eating patterns are likely to occur. Giving these tendencies, a study has been carried out to assess physical activity profiles of college-male students from King Saud University in Riyadh (N=362).

The results of this study indicated that 54.2% of the sample were engaged in some kinds of physical activities. Out of this percentage, however, only 21.9% were reported to perform their activities regularly. Furthermore, when the frequency and duration of the activity were accounted the percentage of the students who were considered active enough to obtain cardiorespiratory fitness became 15.1%.

In regards to the type of physical activity most often performed, soccer came first with 27.7% and followed by jogging & running (16.8%), walking (16.4%), swimming (8.2%), and weight training (5.7%), respectively. Other activities, nevertheless, were performed less often. The findings of this study were also discussed in relation to the concept of physical fitness. Finally, some comparisons were made with similar existing studies.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٩٧-٤٣٥ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

جدوى برامج محو الأمية دراسة من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية

عبدالرحمن سعد الحميدي

استاذ مشارك، قسم التربية كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تبـذل حكـومة المملكة العربية السعودية جهودًا عظيمة في نشر العلم ومحو الأمية بين المواطنين، بل إن هذه الجهود تتعرض أحيانًا للضياع والتبدد نتيجة لإحجام مجموعة من الدارسين وكثرة غيابهم. وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لقياس جدوى برامج محو الأمية من خلال آراء الدارسين في برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى: التعرف على جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؛ التعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؛ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في برامج محو الأمية؛ التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهات نظر الدارسين والدارسات نحو جدوى برامج محو الأمية.

وبعد مراجعة ما كتب في هذا المجال توصل الباحث إلى الفروض التالية: (أ) فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: (إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات)؛ (ب) فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: (إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الـدارسـين والدارسات)؛ (جـ) فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: (إن الدارسين والدارسات يواجهون ــ من وجهة نظرهم ــ مشكلات تربوية وغير تربوية).

ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت الدراسة على (٨٩١) دارسًا و (٦٩٥) دارسة، اختيروا بطريقة عشوائية وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، كما استخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٢) اثنين وعشرين سؤالًا مغلقًا حددت الإجابة فيها (بنعم أو لا).

ولقد كانت نتيجة الدراسة على النحو التالي:

١ ـ تبين من تحليل نتائج الفرضية (ا) أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٥٪) وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى.

٢ ـ تبين من تحليل نتائج الفرضية (ب) أن غالبية الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٧٣,٩٪) وهذا يؤكد صحة الفرضية الثانية.

٣ ـ تبين من تحليل نتائج الفرضية (ج) أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٤٪) وهذا يؤكد صحة الفرضية الأخيرة.

٤ ـ كما تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية للفرضيات (ا، ب، ج) عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥).

ومن خلال النتائج السابقة، توصل الباحث إلى بعض التوصيات التي قد تساعد المسؤولين عن هذه البرامج على معالجة هذه المشكلات.

يتناول هذا البحث المحاور الخمسة التالية:

- الإطار العام للبحث
- الدراسات السابقة
- إجراءات الدراسة
- تحليل النتائج وتفسيرها
- الخلاصة والتوصيات

المحور الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة الدراسة

تعد النسبة الكبيرة من الأمية بين القوى العاملة من أخطر مشكلات البناء الاجتماعي والاقتصادي في البلدان النامية، وقد بلغ معدل هذه النسبة في الوطن العربي لعام ١٩٨٠م لفئات الأعمار ١٥ سنة فأكثر ما يقرب من ٥٩,٩٪ [١، ص١٢١]، وارتفعت بين الإناث لتصل إلى ٧٣,٥٪ [١، ص١٢١]، وانخفضت بين الذكور لتصل إلى ٤٦,٢٪ [١، ص١٢١].

أمـا بالنسبـة للمملكة العربية السعودية فقد بلغت نسبة الأمية لعام ١٩٨٢م بين السكان المستقرين لفئات الأعمار ١٥ سنة فأكثر ٤٨,٩٪ [٢ ، ص١] وارتفعت بين الإناث لتصل إلى ٦٩,٢٪ [٢ ، ص١]، وانخفضت بين الذكور لتصل إلى ٢٨,٩٪ [٢ ، ص١].

ولقد أدركت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات أن المواطن السعودي هو رأس مال المجتمع فإن زاد علما ومهارة، وحسنت صحته، وقويت عقيدته كان عنصرًا منتجًا وفعالاً في مجتمعه. فكان من الطبيعي أن تتجه الجهود إلى نشر العلم ومحو الأمية بين الكبار والكبيرات. وعلى هذا، قامت وزارة المعارف والـرئـاسـة العـامـة لتعليم البنـات بمجهـودات ضخمـة لمحو أمية المواطنين. ففي عام ١٤٠٧/١٤٠٨هـ وصل عدد مدارس محو الأمية التابعة لوزارة المعارف إلى ١٢٥١ مدرسة [٣، ص١] تضم ٦٢٦٢٧ [٣، ص١] دارسًا، وفي العام نفسه بلغ عدد مدارس محو الأمية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات ١٥٢٠ مدرسة [٤، ص١] تضم ٧٥٠٠٠ دارسة [٤، ص١].

وتوافر الرغبة الجادة لدى المعنيين كافة وعلى كل المستويات في القضاء على الأمية في المملكة العربية السعودية، وضخامة الجهود المبذولة للتصدي لها بشريًا وماديًا، لا يعني خلو طريق العمل من بعض الصعوبات. بل إن هذه الجهود تتعرض أحيانًا للضياع والتبدد نتيجة لأحجام مجموعة من الدارسين والدارسات، وكثرة غيابهم وانقطاعهم عن الدراسة. فهل يعني هذا أن فعاليات البرامج الحالية غير مناسبة وأنها بالتالي لم تحقق أهدافها؟

إن برامج محو الأمية لا يمكن أن يكون لها فاعلية حقيقية ما لم ير الملتحقون بها أنها تؤثر في حياتهم، وأنها ملائمة لاحتياجاتهم المهنية والشخصية والاجتماعية، وهذه الدراسة تحاول أن تتعرف على جدوى برامج محو الأمية من خلال آراء الدارسين في برامج محو الأمية في المجتمع السعودي.

أهـداف الدراســة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ ـ التعرف على جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات في المملكة العربية السعودية .

٢ ـ التعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات .

٣ ـ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في برامج محو الأمية .

٤ ـ التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهة نظر الدارسين والدارسات في جدوى برامج محو الأمية .

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى عدة عوامل يتصل بعضها بالموضوع ذاته ، وبعضها الآخر بالباحث نفسه ، ويمكن تلخيص أهم هذه العوامل فيما يلي .

العوامل الموضوعية

١ ـ المملكة العربية السعودية دولة رعاية اجتماعية ، فالدولة السعودية هي التي تقوم تقريبًا بكل أنواع الخدمات والرعاية ، وتقدمها للمواطنين بالمجان سواء أكانت خدمات تعليمية ، أم صحية ، أم إسكانية . . . الخ . وعندما أخذت المملكة بمنهج التخطيط الشامل عام ١٣٩٠هـ اهتمت بمكافحة الأمية بين المواطنين ، على أساس أن وجود نسبة كبيرة من الأميين يقلل ويضعف العائد من استثمارات الخطط التنموية ، لا في مجالات التعليم فحسب ، بل أيضًا في مختلف المجالات ، وذلك لأن قدرة الأمي على استيعاب خدمات الدولة والاستفادة منها وتطويرها أقل من قدرة المتعلم ، فرصدت لهذا المشروع ميزانية خاصة ضمن ميزانية وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات .

لكن هذه المجهودات تتعرض أحيانًا للضياع والتبدد نتيجة لأحجام مجموعة من الدارسين وكثرة غيابهم وانقاطعهم عن الدراسة . ومن هنا ، كان من الضروري على المهتمين

بهذا المجال التعرف على فاعليات برامج محو الأمية من خلال الدراسة والبحث للوصول بها إلى مستويات أكثر فاعلية وفائدة. والدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق ذلك.

٢ ـ إن التعرف على فاعليات برامج محو الأمية من وجهة نظر كل من الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية، يمكن أن يساعدنا في تطوير هذه البرامج مما يجعلها أكثر ملاءمة لهم الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة الإقبال على هذه البرامج.

٣ ـ لاشك أن أفضل القرارات الإدارية هي تلك التي تتخذ في ضوء دراسة يستهدى بنتائجها في اتخاذ القرار، وتعد هذه الدراسة أول دراسة تجرى على الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية من حيث أهدافها، وحجم عينتها وحدودها. ومما يجدر ذكره أن تقارير العاملين في هذا الميدان تشير إلى وجود كثير من المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية وتتحدث عن خطورتها وتقدم بعض المقترحات لمعالجتها، لكن هذا شيء والدراسة العلمية الموضوعية للمشكلات شيء آخر.

عوامل خاصة بالباحث أهمها

للباحث صلة بكل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، حيث يعمل الباحث عضوًا في الأسرة الوطنية لتعليم الكبار ومحو الأمية في وزارة المعارف، كما أنه مستشار غير متفرغ في مجال محو الأمية وتعليم الكبيرات بالرئاسة العامة لتعليم البنات، فهو إذن يعيش ـ بطبيعة عمله وتخصصه ـ في خضم المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية وبالتالي يشارك في المناقشات التي تدور حول هذه البرامج. وقد كانت مشكلة جودة البرامج وفعالياتها من المشكلات التي كثر الحديث عنها وثار الجدل حولها وقد استثار ذلك كله الباحث ودفعه إلى ضرورة البحث في هذا المجال.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

١ ـ الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات فقط (في برامج المكافحة والمتابعة).

٢ ـ دراسة جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، وهم الواقع عليهم فعل هذه البرامج وبالتالي فإن وجهة نظرهم تستحق أن تؤخذ في الاعتبار في أي تطوير لهذه البرامج.

٣ ـ الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٨/١٤٠٧هـ.

مصطلحات الدارسة

١ ـ محو الأمية: يقصد بها في هذه الدراسة محو الأمية الأبجدية، أي تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب لكبار السن.

٢ ـ الأميون: أطلق هذا المصطلح على الأفراد البالغين من العمر خمس عشرة سنة فأكثر، والذين لا يعرفون القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ذكورًا أم إناثًا.

٣ ـ جدوى برامج محو الأمية: يقصد بها في هذه الدراسة شعور الأميين والأميات بفائدة برامج محو الأمية وتلبيتها لحاجاتهم ورغباتهم ومدى مناسبة موضوعات هذه البرامج وطرق تدريسها لخلفياتهم.

٤ ـ الكبير: يقصد به في هذه الدراسة الفرد (رجلاً أو امرأة) المقيم في المملكة العربية السعودية والذي يبلغ من العمر خمس عشرة سنة فأكثر.

المحور الثاني : البحوث والدراسات السابقة

هناك دراسات كثيرة أجريت لها علاقة وثيقة بموضوع جدوى برامج محو الأمية وتعليم الكبار. وحيث إن لهذه الدراسات صلة بموضوع هذه الدراسة، فإن الباحث سوف يستعرض بعضًا منها وفقًا للمحاور التالية.

مدى ملاءمة برامج محو الأمية وفائدتها للدارسين

أشار كل من مرعي والرشيدي في دراستهما حول جهود المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية إلى أن: «(٦٩٪) من الدارسين يرى أن المناهج الدراسية لا تتناسب مع أعمارهم، كما ترى نسبة مماثلة عدم مناسبة الكتب الدراسية، وأن (٨٩٪) من الدارسين يرى أن البرامج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم، وأن (٥١٪) من الدارسين يرى أن طول الوقت المخصص لهذه البرامج سبب من أسباب انقطاعهم عن الدراسة، ويرى (٧٣٪) من الدارسين أنهم يشعرون بعدم الاستفادة من تلك المناهج، وأنهم يشعرون بالملل. كما يرى (٩٢٪) من المدرسين أن المنهج الدراسي والتزامهم الحرفي به، لا يتيح لهم فرصة التعرف على كل دارس على حدة، واستخدام عنصر التشويق في التدريس، ويرى (٨٧٪) من المدرسين عدم وجود وقت لدى المدرس لذلك [٥، ص ص ١٢٨-١٣٥].

وأكد المنيع أن أهم المشكلات التي تواجه مديري تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة تتمثل في «عدم تناسب المنهج الدراسي مع احتياجات الدارسين إذ يؤكد ذلك (٨٣٪) من إجابات الدارسين» [٦، ص٦٤].

وأشار الزويلف إلى عدد من العوامل المسؤولة عن تسرب الدارسين من برامج محو الأمية. ويأتي في مقدمة هذه العوامل تلك التي تؤكد على أن جوانب مختلفة من البرنامج الدراسي هي المسؤولة عن تسرب الدارسين من برامج محو الأمية وهي على النحو التالي:

١ ـ عدم معرفة بعض المحاضرين بخصائص الكبار.

٢ ـ شعور المتعلم بالعجز عن مواصلة الدراسة.

٣ ـ استعمال كتب محددة لجميع قطاعات الشعب.
٤ ـ عدم ملاءمة كتب الصف الثالث للمتعلمين الكبار.
٥ ـ عدم توافر الثقة الكافية لدى المتعلمين ببعض المحاضرين والمحاضرات.
٦ ـ تأخر وصول الكتب للمتعلمين.
٧ ـ عدم وجود ما يثير الرغبة لدى المتعلم في المنهج.
٨ ـ صعوبة مناهج التكميل بالنسبة لمناهج مرحلة الأساس.
٩ ـ النجاح بدون استحقاق من مرحلة إلى أخرى.
١٠ ـ تدريس قواعد اللغة العربية.
١١ ـ ضعف كفاءة بعض المعلمين والمعلمات من حيث الإعداد والتدريب.
١٢ ـ جمود الأساليب التي يتبعها بعض المعلمين والمعلمات.
١٣ ـ سوء معاملة بعض المعلمين للمتعلمين.
١٤ ـ عدم متابعة المتعلمين من جانب المحاضرين والمحاضرات.
١٥ ـ تخلف بعض المحاضرين وعدم إلمامهم بالطرق الحديثة للتدريس.
١٦ ـ تأخر وصول الكتب للمعلمين.
١٧ ـ قصور منهج الثقافة العامة.
١٨ ـ قلة المدة المخصصة لتكملة مناهج مرحلة التكميل.
١٩ ـ تكليف العمال بأعمال تتطلب تأخرهم بعد الدراسة [٧].

ومن خلال الدراسة التي قامت بها العدساني تبين أن من بين المشكلات التي تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية هي:

١ ـ شخصية المعلم، ويندرج تحتها انخفاض مستواه الفني وتخلف طريقته في التعليم، وعدم معرفته بخصائص الكبار وطرق التعامل معهم.

٢ ـ عدم حصول الدارس على الفائدة التي يرجوها [٨، ص١٩١].

واستنتج حمدون أن أهم المشكلات التي تواجه الدارسين في المدارس الشعبية في بغداد وإربل وذي قار تتمثل في عدم ملاءمة المنهج الدراسي لمستوى الدارسين والدارسات وهذا يمثل (٩٠,٨٪)، وضعف الترابط في المنهج الدراسي بين مرحلة الأساس والمرحلة التكميلية وهذا يمثل (٨٦,٨٪)، وعدم ملاءمة الكتب الدراسية وهذا يمثل (٨٥,٥٪)، وقلة الوسائل التعليمية وهذا يمثل (٨٨٪) [٩، ص ص ٨٥-٩٢].

وحول برامج محو الأمية أكد عبدالمطلب أن برامج محو الأمية «لا تفي بحاجات الدارسين» [١٠، ص٢٠٦].

وأشارت الدراسة الميدانية التي أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول تطوير برامج محو الأمية في الوطن العربي إلى «أن ضعف القدرة لدى بعض الدارسين، وخاصة الأكبر سناً في تقبل المعلومات يعد من معوقات العمل في مراكز محو الأمية في الوطن العربي» [١١، ص ص ١٠٧ - ١٠٨].

الإمكانات المتاحة للدارسين

أشار كل من مرعي والرشيدي إلى أن «(٧٩٪) من المدرسين يرى أن المدرسة الليلية تعيش عالة على المدرسة الصباحية في كل شيء تقريبًا، فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي تستخدمه المدرسة الليلية، والكبير يجلس على المقعد المعد للصغير. وتؤكد (٨٦٪) من عينة المدرسين أن هذه المقاعد لا تتناسب مع الدارس الكبير. كما تؤيد غالبية المدرسين هذا الرأي. ويرى (٧١٪) من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لا تتوفر بها الوسائل التعليمية الضرورية» [٥، ص ص ١٢٨ - ١٣٥].

ومن بين ما توصلت إليه سولنج في دراستها حول الصعوبات التي تواجه المديرات والمعلمات في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية في منطقة مدينة الرياض التعليمية ما يأتي:

«١ - أن (٢٢,٣٪) من المديرات و (١٩,٣٪) من المعلمات يؤكدن على ازدحام الفصول مما يؤثر على نوعية التعليم.

٢ ـ أن (٢٢,١٪) من المديرات و (٦٤,٦٪) من المعلمات يؤكدن أن توزيع الدارسات الكبيرات لا يراعي فارق السن بينهن.
٣ ـ أن (٩٢,٦٪) من المديرات و (٩٠,٦٪) من المعلمات يؤكدن على افتقار المدرسة إلى غرفة مستقلة لتكون مكتبة للدارسات» [١٢، ص٦٤].

وأشار الزويلف إلى عوامل التسرب التالية وهي في جملتها عوامل تخص بعض جوانب البرنامج والإمكانات المتاحة لتنفيذه وهي على النحو التالي:

«١ ـ عدم وجود ماكينات خياطة.
٢ ـ قصور الإمكانات التربوية من مبان وتجهيزات وغيرها.
٣ ـ جلوس الكبير مع الصغير في صف واحد.
٤ ـ عدم كفاية المواد الموجودة في ورشات العمل.
٥ ـ ندرة استخدام الوسائل التعليمية» [٧، ص ص٩٨-٩٩].

كما أشارت العدساني إلى أن «عدم ملاءمة مواعيد الدراسة وإمكنتها لظروف الدارس تعد من أهم المشكلات التي تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية» [٨، ص١٩١].

وأكد سيمان أن «كثرة ازدحام الصفوف يعد أحد عوائق برامج محو الأمية» [١٣، ص١٤٢].

كما أشارت تقارير وزارة التربية في الكويت للعام الدراسي (١٩٦٧ ـ ١٩٦٨م) إلى أن «فوارق السن بين الدارسات يقلل الانسجام بينهن» [١٤، ص٢٧].

المشكلات التربوية وغير التربوية

ومن أبرز المشكلات التي أكدتها الدراسة الميدانية حول محو الأمية في الوطن العربي هي «قلة الموارد المالية. ونتيجة لذلك، فإن الأبنية والمراكز والفصول الدراسية، والوسائل التعليمية والكتب الدراسية، بقيت غير متطورة في العديد من الأقطار العربية» [١١، ١٠٨].

وأكدت سولنج في دراستها على :

«١ - أن (٩٤,٤٪) من المديرات و (٥١,٢٪) من المعلمات يداومن فترتين في اليوم ، فترة صباحية في المدارس الابتدائية وفترة مسائية في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية .

٢ - أن (٩٤,٤٪) من المديرات و (٩٠,١٪) من المعلمات يرون أن الدارسات الكبيرات يواجهن مشكلة صعوبة المواصلات إلى المدرسة .

٣ - أن (٩٢,٢٪) من المديرات و (٩٥,٦٪) من المعلمات يوافقن على افتقار المدرسة إلى غرفة مستقلة لرعاية أطفال الموظفات والدارسات» [١٢ ، ص ص٩٠، ١١٣،

ويرى الزويلف أن من عوامل التسرب :

«١ - انشغال المتعلمين في موسم الحصاد والأعمال الزراعية .

٢ - وجود أعمال مناوبة عند العمال .

٣ - الهجرة والنزوح .

٤ - كثرة الأطفال والمسئوليات في البيت .

٥ - فقدان الرابطة بين إدارات المراكز والمتعلمين .

٦ - صعوبة المواصلات» [٧، ص ص ٩٨-٩٩] .

وأكدت تقارير وزارة التربية في الكويت للعام الدراسي (١٩٦٧-١٩٦٨م) أن من أهم المشكلات التي تواجه الدارسين الكبار:

«١ - المواصلات خاصة للواتي يسكن بعيدًا عن مراكز التعليم .

٢ - الإجازات السنوية التي تقضيها الدارسات في الخارج .

٣ - المسئوليات العائلية .

٤ - طبيعة عمل الدارسة الأصلي مما يضطرهن إلى التغيب» [١٤ ، ص٢٧] .

ومن الأسباب التي اعتبرها عبدالمطلب والتي تؤكد عدم فاعلية برامج محو الأمية هي «كبر حجم الفصل ، والمواعيد الدراسية غير الملائمة ومواقع الصفوف غير ملائمة» [١٠ ، ص٢٠٦] .

ومن خلال الدراسة الميدانية، حول تطور محو الأمية في الوطن العربي تبين أن من معوقات العمل العربي في مراكز محو الأمية:

«١ ـ قلة المواصلات.
٢ ـ صعوبة ترك الأطفال من قبل الدارسات المتزوجات في وقت الدراسة.
٣ ـ تغير أماكن عمل الدارسين.
٤ ـ النقص في التشريعات.
٥ ـ عدم وجود إحصائيات حول عدد الأميين.
٦ ـ قلة الاختصاصيين في هذا المجال.
٧ ـ قلة المكافآت المالية» [١١، ص ١٠٧].

ولقد أكد سيهان أن من معوقات برامج محو الأمية ما يلي:
١ ـ مواقع مراكز الدراسة غير ملائمة للدارسين.
٢ ـ يجد الدارسون في تعليم الكبار من الأسر ذات الولد الواحد صعوبة في حضور الدرس والانتظام.
٣ ـ البرنامج لايوفر للسكان المتنقلين وسيلة للنقل.
٤ ـ مواقع المدرسة ليست دائمًا مؤدية إلى السلامة الشخصية للدارسين [١٣، ص ص١٣٩ـ١٥٥].

ويرى كل من مرعي والرشيدي أن «(٦٤٪) من عينة الدارسين تؤكد ضرورة توفير حوافز مادية ومعنوية للدارسين في مدارس محو الأمية، لتشجيعهم على الاستمرار أو الالتحاق بمدارس محو الأمية» [٥، ص ص١٢٨ ـ ١٣٥].

وترى العدساني أن من العوامل التي تؤثر على فاعلية برامج محو الأمية ما يلي:
«١ ـ الظروف العائلية للدارس ومسئولياته الاجتماعية.
٢ ـ الإحساس بالخوف والخجل وسط الجماعة.

٣ ـ صعوبة المواصلات .
٤ ـ ظروف عمل الدارس» [٨، ص ١٩١].

وحول سلبية الأمي أثناء الدراسة، يرى كل من هندام ومرسي والفقي والعريان أنه «قد يميل الكبار الأميون إلى السلبية داخل الفصل ويؤثرون الصمت أثناء سير العملية التعليمية، ولا يشتركون في المناقشة بطريقة إيجابية وذلك بسبب الخوف من أن يجرح كبرياؤهم، أو يصغر من شأنهم أو تهتز مكانتهم الاجتماعية، وخاصة إذا عجزوا عن الإجابة عن بعض الأسئلة أمام زملائهم الدارسين الذين قد يكونون في سن أبنائهم، أو يكونون أقل منهم شأنًا في نظرهم» [١٥، ص ٩٧].

وأكدت الحلقة الدراسية التي عقدت لتنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية في البلاد العربية أن أهم الدوافع التي تصرف الأميين عن التعليم هي :

«١ ـ اعتقاد الأمي أنه تقدم في السن وأن فرصة التعليم محدودة بوقت معين وأنها قد فاتت بالفعل.
٢ ـ خوف الأمي من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين مما يعرضه للسخرية والاستهزاء.
٣ ـ قلة الوقت والجهد المتبقي لدى الأمي للتعليم بعد كفاحه لقضاء حاجته اليومية.
٤ ـ خلو البيئة التي يعيش فيها الأمي غالبًا من العوامل التي قد تثير فيه الرغبة في التعلم كوجود ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية لابد فيها من استعمال مهارات القراءة والكتابة» [١٦، ص٦].

خلاصة الدراسات السابقة

١ ـ إن الدراسات التي قام بها كل من مرعي والرشيدي (١٩٨٣م)، والمنيع (١٤٠١هـ)، وسولنج (١٤٠٦هـ)، والزويلف (١٩٧٨م)، والعدساني (١٩٧٢م)، وحمدون (١٩٨٢م)، وعبدالمطلب (١٩٨٥م) والدراسة الميدانية (١٩٨٣م)، وسيمان (١٩٧١م)، وتقارير وزارة التربية بالكويت (١٩٦٨/٦٧م) وهندام ومرسي والفقي والعريان

(١٩٧٨م)، وتقارير الحلقة الدراسية (١٩٦٦م)، أكدت أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على فاعلية برامج محو الأمية ومنها:

- عدم ملاءمة المنهج المدرسي لأعمار وخبرات الكبار وعدم تناسبها مع احتياجات ورغبات الدارسين والدارسات بمدارس محو الأمية وعدم شعورهم بفائدتها.
- جمود المواعيد الدراسية وطول الوقت المخصص للدراسة.
- تأخر وصول الكتب الدراسية وعدم ملاءمتها للدارسين.
- ضعف كفاءة بعض المعلمين والمعلمات وكثرة تغيبهم عن الدراسة.
- جمود أساليب وطرق التدريس.
- عدم تناسب البيئة الدراسية من (مبان وأثاث، وإضاءة، وتهوية) مع طبيعة الدارسين الكبار.
- قلة الوسائل التعليمية.
- ضعف مستوى الدارسين وإهمالهم وقلة مشاركتهم في الفصل.
- إزدحام الفصول وسوء توزيع الدارسين فيها.
- صعوبة المواصلات.
- عدم وجود حوافز مادية.
- إحساس الدارسين بالخوف وخجلهم أثناء الدراسة.
- افتقار مدارس محو الأمية إلى غرف مستقلة لرعاية أطفال المعلمات والدارسات.
- تأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية على استمرار الدارسين بمدارس محو الأمية.
- إن الدراسات السابقة لها تأثير كبير في بناء الدراسة الحالية وما آلت إليه من نتائج ومقترحات.

المحور الثالث: إجراءات الدراسة

فرضيات الدراسة

من استعراض الدراسات السابقة توصل الباحث إلى ثلاث فرضيات بخصوص جدوى برامج محو الأمية هي على النحو التالي:

١ ـ فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: «إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات» .

٢ ـ فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: «إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات» .

٣ ـ فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: «إن الدارسين والدارسات يواجهون ــ من وجهة نظرهم ــ مشكلات تربوية وغير تربوية» .

منهج الدراسة

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال أسلوب المقابلة الشخصية للمبحوثين. والمنهج الوصفي الذي اعتمد عليه الباحث في هذه الدراسة لا يقتصر على وصف آراء المبحوثين حول جدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية، بل يتعدى ذلك للتحليل والمقارنة بين مجموعتي الدارسين والدارسات لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينهما حول جدوى هذه البرامج وإمكاناتها ومشكلاتها .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ وعددهم (١٣٧٦٢٧) مائة وسبعة وثلاثون ألفا وست مائة وسبعة وعشرون دارسًا ودارسة. ونظرًا لأن هذا العدد ليس بالقليل ويصعب الوصول إلى كل أفراده، لذا فإن الباحث اقتصر على عينة عشوائية تمثله .

عينة الدراسة وإجراءات تطبيق الاستبانة

١ ـ تشرف وزارة المعارف على (٤٠) أربعين منطقة تعليمية، كما تشرف الرئاسة العامة لتعليم البنات على (٣٢) اثنتين وثلاثين منطقة تعليمية موزعة على جميع أنحاء المملكة .

٢ ـ تم اختيار (٢٠) عشرين منطقة تعليمية من المناطق التابعة لوزارة المعارف، كما تم اختيار (٢٠) عشرين منطقة تعليمية من المناطق التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بطريقة عشوائية.

٣ ـ قامت إدارات التعليم المختارة بتوزيع الاستبانات بطريقة عشوائية على المدارس التابعة لها والإشراف على جمعها وإعادتها للباحث.

٤ ـ اختير (٩٤٠) دارسًا بطريقة عشوائية تمثل (١,٥٪) من مجتمع الدراسة للدارسين البالغ عددهم (٦٢٦٢٧) دارسًا.

٥ ـ اختيرت (١١٢٥) دارسة بطريقة عشوائية بحيث يمثلن (١,٥٪) من مجتمع الدراسة للدارسات البالغ عددهم (٧٥٠٠٠) دارسة.

٦ ـ أعيد من الاستبانات الموزعة على الدارسين (٨٩١) استبانة، وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، ويمثل هذا الرقم حوالي (٩٤,٨٪) من الاستبانات الموزعة على الدارسين.

٧ ـ أعيد من الاستبانات الموزعة على الدارسات (٦٩٥) استبانة، وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، ويمثل هذا الرقم حوالي (٦١,٨٪) من الاستبانات الموزعة على الدارسات.

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم استبانة موجهة للدارسين والدارسات، كأداة للتعرف من خلالها على آرائهم حول جدوى برامج محو الأمية، وتم بناء فقراتها اعتمادًا على استنتاجات مشتقة من الدراسات السابقة.

ومن خلال نتـائج هذه الاستبانة التي مرت بالمراحل المتعارف عليها بين الباحثين للتأكد من موضوعيتها وصدقها وثباتها ـ اختبر الباحث فروض هذه الدراسة .

واشتملت هذه الاستبانة على (٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً مغلقًا حددت الإجابة فيها (بنعم أو لا) ليختار منها المبحوث الإجابة التي تتفق ورأيه ، انظر ملحق الدراسة .

وللتـأكـد من مدى صدق المجيبـين وتفـاعلهم مع الاستبانة بصدق وواقعية ، قام الباحث بتصميم أسئلة (ضابطة) تسأل عن الشيء نفسه تقريبًا ولكن بعبارة مختلفة مثل السؤال (١) (محتوى المقررات الدراسية غير مناسب) والسؤال رقم (١٦) (المقررات تتفق مع سن الدارسين) اللذين يقيسان الشيء نفسه والسؤال رقم (٧) (الدارسون في الفصل متقـاربـون في العمر) والسؤال رقم (١٥) (يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد) اللذين يقيسان الشيء نفسه .

وتمثل الاستبانة المجالات التالية :
١ ـ جدوى برامج محو الأمية وتقيسها الأسئلة (١ ، ٣ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠) .
٢ ـ الإمكانات المتاحة للدارسين وتقيسها الأسئلة (٤ ، ٦ ، ١٢ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢) .
٣ ـ المشكـلات التي يواجهها الدارسون وتقيسها الأسئلة (٢ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧) .

صـــدق الأداة

من خلال معرفة الباحث بطبيعة مجتمع البحث وعينة المبحوثين ، وكذلك من خلال خبرته في هذا المجال تم تصميم أسئلة الاستبانة التي عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود* للتأكد من صدق الاستبانة حيث أبدى جميعهم

* الأساتذة هم : د . عبدالرحمن الصائع ، د . حمد البعادي ، د . عبدالله الدوغان ، د . مصطفى متولي ، د . نور الدين عبدالجواد .

الموافقة على الأداة بعد حذف ما لم يوافقوا عليه، وتعديل ما أشاروا بتعديله، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للأداة.

ثبـات الأداة

لحسـاب ثبـات الأداة، تم تطبيق الاستبانة على عينة من الدارسين بلغ مجموعهم (٢٠) عشرين دارسًا بالمدرسة الرابعة عشرة بالرياض في فترتين مختلفتين تفصل بينهما أربعة عشر (١٤) يومًـا ثم استخدم معامل ارتباط (بيرسون) في حساب معامل الارتباط. وقد أظهرت أسئلة الاستبانة درجة عالية من الثبات وهي تساوي (٩٧٪).

الطريقة الإحصائيـة

١ ـ استخدم الباحث التكرار والنسبة المئوية للتحقق من فرضيات الدراسة.

٢ ـ استخدم الباحث معامل فاي (PHI) للتأكد من دلالة الفروق بين وجهة نظر الدارسين والدارسات حول الجدوى من برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية.

المحور الرابع : تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك على النحو التالي:

ـ فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: (إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات). ووضع لقياس هذا الفرض الأسئلة (١، ٣، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ٢٠).

ويتضح من الجدول رقم ١ ما يأتي:

١) أجاب أكثر من نصف الدارسين والدارسات بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٥٪) يرون أن برامج محو الأمية غير مجدية مقابل (٣٠,٥٪) يرون عكس ذلك.

جدول رقم ١ . فحص قيمة معامل فاي (PHI) والتكرار والنسبة المئوية لتحليل العلاقة بين إجابات الدارسين فيما يتعلق بجدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

رقم السؤال	نص السؤال	ذكور				إناث				المجموع الكلي	قيمة معامل فاي	مستوى الدلالة	دال	غير دال
		نعم		لا		نعم		لا						
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية					
١	محتوى المقررات الدراسية غير مناسبة	٧٠٥	٧٩,٥	١٨٢	٢٠,٥	٢٧٤	٥٥,٣	٢٠٢	٤٤,٧	١٥٦٣	٠,٢٥٩	٠,٠٠٠	**	
٢	المعلمون متهاونون في أداء واجباتهم	٨٠٩	٩١,٥	٧٥	٨,٥	٥٨٢	٨٥,١	١٠٢	١٤,٩	١٥٦٨	١,١٠١	٠,٠٠٠	**	
٨	الدروس التي أخذتها تختلف كما كنت أتصور	٣٣٧	٣٨	٥٥١	٦٢	٣٠١	٤٤,٢	٣٨٠	٥٥,٨	١٥٦٩	٠,٠٦٣	٠,٠١٣	**	
١١	طرق التدريس غير مناسبة	٧٢٤	٨١,٨	١٦١	١٨,٢	٥٣٩	٧٨,٩	١٤٤	٢١,١	١٥٦٨	٠,٠٣٦	٠,١٥٢		
١٤	أحس بفائدة الدروس ولكن ببطء	٢٤٨	٢٧,٩	٦٤٢	٧٢,١	٤١٧	٦١,٥	٢٦١	٣٨,٥	١٥٦٨	٠,٣٣٧	٠,٠٠٠	**	
١٦	المقررات تتفق مع سن الدارسين	٦١٣	٦٣,٣	٢٧١	٣٠,٧	٥٧٦	٨٤,٣	١٠٧	١٥,٧	١٥٦٧	٠,١٧٤	٠,٠٠٠	**	
٢٠	لم أحس بفائدة الدروس حتى الآن	٧٩٦	٨٩,٧	٩١	١٠,٣	٥٩٨	٨٧,٣	٨٧	١٢,٧	١٥٧٢	٠,٠٣٨			
	المجموع	٤٢٣٢	٦٨,٢	١٩٧٣	٢١,٨	٣٤٠٥	٧١,١	١٣٨٣	٢٨,٩	١٠٩٧٥				

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بنعم (٦٩,٥٪)

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بـلا (٣٠,٥)

مجموع العينة = ١٥٨٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

درجة الحرية = ١

٢) وتبين أن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١) هو (٠,٢٥٩) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٣) هو (٠,١٠١) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٨) وهو (٠,٠٦٣) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٤) هو (٠,٣٣٧) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٦) هو (٠,١٧٤) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

التفسير

من النتائج السابقة يتضح لنا أن برامج محو الأمية غير مجدية. وهذا يؤكد صحة الفرضية (ا). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من مرعي والرشيدي والتي تم استعراضها في الفصل الثاني حيث أكدت نتائج دراستهما أن: «(٦٩٪) من الدارسين يرى أن المناهج الدراسية لا تتناسب مع أعمارهم، وأن (٨٩٪) من الدارسين يرى أن البرامج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم، وأن (٥١٪) من الدارسين يرى أن طول الوقت المخصص لهذه البرامج سبب من أسباب انقطاعهم عن الدراسة، وأن (٧٣٪) من الدارسين يرون أنهم يشعرون بعدم الاستفادة من تلك المناهج وأنهم يشعرون بالملل، كما أن (٩٢٪) من المدرسين يرون أن المنهج الدراسي والتزامهم الحرفي به لا يتيح لهم فرصة التعرف على كل دارس على حدة.» كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما توصل إليه حمدون والتي تم استعراضها في الفصل الثاني حيث أكدت نتائج دراسته أن «أهم المشكلات التي تواجه الدارسين في المدارس الشعبية في بغداد وأربل وذي قار تتمثل في عدم ملاءمة المنهج الدراسي لمستوى الدارسين والدارسات وهذا يمثل (٩٠,٨٪).»

ومن خلال هذه النتائج يتبين لنا أن هناك عوامل تأتي في صدر هذه العوامل وأنها تعد مسؤولة أكثر من غيرها عن عدم جدوى برامج محو الأمية وهي على النحو التالي:

١) تهاون بعض المعلمين في أداء واجباتهم. يشكو الدارسون (٩١,٥٪ من الذكور و ٨٥,١٪ من الإناث) من تهاون بعض المعلمين في أداء واجباتهم، وقد يعزى ذلك إلى أن

المعلمين يقومون بهذا العمل إضافة إلى عملهم الأصلي (وهو تدريس الأطفال في المدارس الابتدائية) مما يسبب لهم الإرهاق والتعب، يضاف إلى ذلك عدم معرفتهم بخصائص الدارسين الكبار وطرق التعامل معهم.

٢) عدم إحساس بعض الدارسين بفائدة الدروس التي يدرسونها، عبر الدارسون (٨٩,٧٪) ذكور و ٨٧,٣٪ إناث) عن عدم فائدة وجدوى برامج محو الأمية، وقد يعزى ذلك إلى أن برامج محو الأمية لا تتناسب مع احتياجات الدارسين الحالية والمستقبلية، ولا تشبع رغباتهم، لذا فإن نسبة كبيرة منهم إما أن تتسرب من هذه البرامج أو تتغيب عنها.

٣) عدم مناسبة طرق التدريس. عبَّر الدارسون (٨١,٨٪ من الذكور و ٨٧,٩٪ من الإناث) عن عدم مناسبة طرق التدريس، وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية المدرسين غير مدربين للعمل في هذا المجال، فطريقة التدريس التي لا تتناسب وخلفيات الكبار، ولا تجذب اهتماماتهم، ولا يشعر الكبار بدور فعال فيها تعد كلها عاملاً مهماً من عوامل قلة مردود هذه البرامج.

٤) عدم مناسبة محتوى المقررات الدراسية. عبَّر الدارسون (٧٩,٥٪ من الذكور و٥٥,٣٪ من الإناث) عن عدم جدوى المقررات الدراسية وهذا يؤكد مرة ثانية على عدم تناسب برامج محو الأمية مع احتياجات الدارسين، وهذه النتيجة تأتي منسجمة مع نتيجة السؤال رقم (٢٠).

ويمكن تفسير دلالة نتائج اختلاف إجابات الذكور والإناث على الأسئلة (١، ٣، ٨، ١٤، ١٦) وذلك على النحو التالي:

١) بالنسبة للسؤال رقم (١) (محتوى المقررات الدراسية غير مناسب). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,٢٥٩) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن تفسير هذا

الاختلاف بأن محتوى برامج محو الأمية أكثر استجابة لحاجات الأميات منها لحاجات الأميين والمتصفح لبرامج محو الأمية للإناث يجد أنها تحتوي عدة موضوعات تعالج شؤون المرأة كزوجة وكأم وحاجاتها في المجالين السابقين. لذا كانت موافقتهن أقل من موافقة الرجال على هذا السؤال، كما تبين أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع نتيجة السؤال الضابط رقم (١٦) (المقررات تتفق مع سن الدارسين).

٢) بالنسبة للسؤال رقم (٣) (المعلمون متهاونون في أداء واجباتهم). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,١٠١) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى :

أ - بدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات، وهي السلطة المسؤولة عن تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، بتعيين معلمات متفرغات للعمل في مدارس محو الأمية، الأمر الذي جعلهن ينظرن إلى عملهن بشيء من الجدية.

ب - إن برامج محو الأمية للإناث تبدو في ذاتها أكثر مناسبة من برامج الذكور، الأمر الذي يزيد من تفاعل المعلمات مع الدارسات.

٣) بالنسبة للسؤال رقم (٨) (الدروس التي أخذتها تختلف عما كنت أتصور.) تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,٠٦٣) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى كون النساء لهن حاجاتهن الواضحة في مجالات رعاية الأسرة والأطفال وشؤون المنزل عامة، وكن يتوقعن أن يجدن حاجاتهن الواضحة والملحة تمثل صلب مناهج محو الأمية، لكنها أتت على هامش هذا المنهج.

٤) بالنسبة للسؤال رقم (١٤) (أحس بفائدة الدروس ولكن ببطء). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,٣٣٧) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد

على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن تفسير ذلك بأن برامج محو الأمية للإناث تلبي ـ إلى حد ما ـ بعض احتياجات الإناث أكثر مما هو الحال في برامج محو الأمية للذكور.

ب ـ فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: (إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات).
وضع لقياس هذا الفرض الأسئلة (٤، ٦، ١٢، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢).

يتضح من الجدول رقم ٢ ما يأتي:

١) أجاب غالبية الدارسين والدارسات بالإيجاب أو ما نسبته (٧٣,٩٪) يرون أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية مقابل (٢٦,١٪) يرون عكس ذلك.

٢) كما تبين أن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (٤) وهو (٠,٠٩٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (٦) وهو (٠,٠٧٣) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٢) وهو (-٠,٠٧٥) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٨) وهو (-٠,١٢١) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (١٩) وهو (-٠,١٥٤) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (٢٢) وهو (-٠,٩٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

التفسـيـر
من النتائج السابقة يتضح لنا أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية، وهذا يؤكد على صحة الفرضية (ب). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من مرعي والرشيدي والتي تم استعراضها في الفصل الثاني حيث أكدت نتائج دراستهما أن:

جدول رقم ٢ . فحص قيمة معامل فاي (PHI) والتكرار والنسبة المئوية لتحليل العلاقة بين إجابات الدارسين فيما يتعلق بجدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

رقم السؤال	نص السؤال	ذكور				إناث				المجموع الكلي	قيمة معامل فاي	مستوى الدلالة	دال	غير دال
		نعم		لا		نعم		لا						
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية					
٤	قاعات الدراسة غير مريحة	٦٥٣	٧٣,٨	٢٣٢	٢٦,٢	٤٥٠	٦٥,٥	٢٣٧	٣٤,٥	١٥٧٢	٠,٠٩٠	٠,٠٠٠	**	
٦	لا توجد وسائل إيضاح	٥٠٦	٥٧,٥	٣٧٤	٤٢,٥	٣٤٠	٥٠,٨	٣٢٨	٤٩,٩	١٥٥٨	٠,٠٧٣	٠,٠٠٤	**	
١٢	التهوية في قاعات الدرس غير جيدة	٧٨٠	٨٧,٨	١٠٨	١٢,٢	٥٦٣	٨٢,٦	١١٩	١٧,٤	١٥٧٠	٠,٠٧٥	٠,٠٠٣	**	
١٨	الأثاث في قاعات الدرس غير مناسب	٧٥٨	٨٦	١٢٣	١٤	٥٢٣	٧٦,٧	١٥٩	٢٣,٤	١٥٦٣	٠,١٢١	٠,٠٠٠	**	
١٩	وسائل الايضاح الموجودة في الفصل غير مناسبة	٥٩٥	٦٧,٢	٢٩١	٣٢,٨	٣٤٨	٥١,٩	٣٢٢	٤٨,١	١٥٥٦	٠,١٥٤	٠,٠٠٠	**	
٢١	طباعة المقررات لا تشجع على القراءة	٦٨٧	٧٧,٥	٢٠٠	٢٢,٥	٥١١	٧٥,٦	١٦٥	٢٤,٤	١٥٦٣	٠,٠٢٢	٠,٣٨٩		
٢٢	الاضاءة في قاعات الدراسة ضعيفة	٨٠٤	٩٠,٥	٨٤	٩,٥	٥٧٨	٨٤,٦	١٠٥	١٥,٤	١٥٧١	٠,٠٩٠	٠,٠٠٠	**	
	المجموع	٤٧٨٢	٧٧,٢	١٤١٢	٢٢,٨	٣٣١٣	٦٩,٦	١٤٤٥	٣٠,٤	١٠٩٥٣				

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بنعم (٧٣,٩)

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بـلا (٢٦,١)

مجموع العينة = ١٥٨٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

درجة الحرية = ١

«(٧٩٪) من المدرسين يرى أن المدرسة الليلية تعيش عالة على المدرسة الصباحية في كل شيء تقريبًا، فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي تستخدمه المدرسة الليلية، فالكبير يجلس على المقعد المعد للصغير، وتؤكد (٨٦٪) من عينة المدرسين أن هذه المقاعد لا تتناسب مع الدارس الكبير، كما تؤيد غالبية المدرسين هذا الرأي، ويرى (٧١٪) من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية الضرورية.»

كما تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها سولنج حيث أكدت نتائج دراستها أن (٦٤,٦٪) من المعلمات يؤكدن أن توزيع الدارسات الكبيرات لا يراعي فارق السن بينهن.

ومن خلال هذه النتائج يتبين لنا أن من أهم المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية والخاصة بالإمكانات المتاحة لتنفيذ هذه البرامج هي على النحو التالي:

١) ضعف الإضاءة في قاعات الدراسة. وهذا يمثل (٩٠,٥٪) من إجابات الذكور و (٨٤,٦٪) من إجابات الإناث.

٢) عدم تناسب الأثاث في قاعات الدرس. وهذا يمثل (٨٦٪) من إجابات الذكور و (٧٦,٧٪) من إجابات الإناث.

٣) سوء طباعة المقررات. وهذا يمثل (٧٧,٥٪) من إجابات الذكور و (٧٥,٦٪) من إجابات الإناث.

وهذا يؤكد أن المدارس المخصصة لمحو الأمية هي أصلاً المدارس الابتدائية النهارية، فالأثاث الموجود في هذه المدارس وضع أصلاً لكي يناسب أطفال المرحلة الابتدائية لا الدارسين الكبار في مدارس محو الأمية. فصغر حجم المقاعد، وعدم توافر الإضاءة الكافية، وعدم وجود التهوية المناسبة، وعدم طباعة الكتب وإخراجها بصورة جذابة كلها عوامل تساعد على عدم الاستمرار أو الانقطاع عن الدراسة.

ويمكن تفسير دلالة نتائج اختلاف إجابات الذكور والإناث على الأسئلة (٤ ، ٦ ، ١٢ ، ١٨ ، ٢٢) إلى عدم تذمر المرأة السعودية بما يحيط بها من ظروف وأوضاع بنفس درجة تذمر الرجل منها.

ج - فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: (إن الدارسين والدارسات يواجهون من وجهة نظرهم مشكلات تربوية وغير تربوية). وضع لقياس هذا الفرض الأسئلة (٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٩).

يتضح من الجدول رقم ٣ ما يأتي:

١) أجاب أكثر من نصف الدارسين والدارسات بالإيجاب أو ما نسبته (٤, ٦٩٪) يرون أن هناك مشكلات تربوية وغير تربوية تواجههم عند التحاقهم بمدارس محو الأمية مقابل (٦, ٣٠٪) يرون عكس ذلك.

٢) تبين أن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٧) وهو (١٢٢, ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٠) وهو (٠٥٦, ٠-) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥, ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٧) وهو (٠٦٩, ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٩) وهو (٣٠١, ٠-) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠).

من النتائج السابقة يتضح لنا أن الدارسين والدارسات يواجهون مشكلات تربوية وغير تربوية وهذا يؤكد صحة الفرضية (ج) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الميدانية حول محو الأمية في الوطن العربي حيث أكدت نتائجها «قلة الموارد المالية. ونتيجة لذلك، فإن الأبنية والمراكز والفصول الدراسية والوسائل التعليمية، والكتب الدراسية بقيت غير متطورة في العديد من الأقطار العربية.»

ومن خلال هذه النتائج تبين لنا أن من أهم المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية الخاصة بهذا المجال هي على النحو التالي:

جدول رقم ٣. فحص قيمة معامل فاي (PHI) والتكرار والنسبة المئوية لتحليل العلاقة بين إجابات الدارسين فيما يتعلق بجدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

رقم السؤال	نص السؤال	ذكور				إناث				المجموع الكلي	قيمة معامل فاي	مستوى الدلالة	دال	غير دال
		نعم		لا		نعم		لا						
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية					
٢	طرق التدريس غير مشوقة	٨٤٧	٩٥,٣	٤٢	٤,٧	٦٥٤	٩٤,٩	٢٥	٥,١	١٥٧٨	٠,٠٠٨	٠,٧٤٥		
٥	مواعيد الدراسة غير ملائمة	٨٢٧	٩٣,٤	٥٨	٦,٦	٦٢٢	٩٢,٧	٥٠	٧,٣	١٥٦٧	٠,٠١٥	٠,٥٤٧		
٧	الدارسون في الفصل متقاربون في العمر	٣٨٨	٤٣,٧	٤٩٩	٥٦,٣	٣٨٣	٥٦,١	٣٠٠	٤٣,٩	١٥٧٠	٠,١٢٢	٠,٠٠٠	**	
١٠	معاملة المعلمين للدارسين غير جيدة	٨٦١	٩٧,١	٢٦	٢,٩	٦٥١	٩٤,٩	٣٥	٥,١	١٥٧٣	٠,٠٥٦	٠,٠٢٧	*	
١٣	مواعيد الدراسة لا تتيح لي القيام بالتزاماتي العائلية	٦٢٦	٧٠,٩	٢٥٧	٢٩,١	٤٦٩	٦٨,٥	٢١٥	٣١,٤	١٥٦٧	٠,٠٢٥	٠,٣١٩		
١٥	يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد	١٥٥	١٧,٥	٧٢٣	٨٢,٥	١٢٢	١٧,٨	٥٦٥	٨٢,٢	١٥٧٥	٠,٠٠٤	٠,٨٧٥		
١٧	غالبية الدارسين لا تستريح للمعلمين	٦٧٦	٨٦,٥	١٢٠	١٢,٥	٥٥٥	٨١,٤	١٢٧	١٨,٦	١٥٦٩	٠,٠٦٩	٠,٠٠٦	**	
٩	المقررات الدراسية طويلة	٣٢٧	٢٦,٩	٥٥٩	٦٣,١	٤٥٩	٦٧,٣	٢٢٣	٣٢,٧	١٥٦٨	٠,٣٠١	٠,٠٠٠	**	
	المجمـــــوع	٤٧٩٨	٦٧,٧	٢٢٩٤	٢٢,٣	٢٩٢٥	٧١,٧	١٥٥٠	٢٨,٣	١٢٥٦٧				

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بنعم (٦٩,٤٪)
النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بـلا (٣٠,٦٪)
مجموع العينة = ١٥٨٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)
* دال عند مستوى (٠,٠٥)
درجة الحرية = ١

١ ـ معـاملة المعلمـين للدارسـين غير جيدة. وهذا يمثل (١, ٩٧٪) من إجابات الذكور و (٩, ٩٤٪) من إجابات الإناث.

٢ ـ طرق التـدريس غير مشـوقـة. وهذا يمثل (٣, ٩٥٪) من إجابات الذكـور و(٩, ٩٤٪) من إجابات الإناث.

٣ ـ مواعيد الـدراسـة غير ملاءمة. وهذا يمثل (٤, ٩٣٪) من إجابات الذكـور و(٧, ٩٢٪) من إجابات الإناث.

وهذا يؤكد على أن جمود المواعيد الدراسية وعدم مناسبتها لظروف الدارسين الكبار، وعـدم تناسب المقررات الدراسية مع طبيعة الدارسين الكبار، وصغر سن المدرسين وقلة خبرتهم في تدريس الكبار وطرق التعامل معهم، إضافة إلى عدم تجانس الدارسين الكبار في أعمارهم وخبراتهم في الوضع الاجتماعي والاقتصادي، تعد كلها من المشكلات التي تواجه الدارسين الكبار، كما أنها تؤدي في كثير من الأحيان إلى تسرب الدارسين الكبار من مدارس محو الأمية.

ويمكن تفسير دلالة نتائج اختلاف إجابات الذكور والإناث على الأسئلة (٧، ١٠، ١٧، ١٩) على النحو التالي:

١) بالنسبة للسؤال رقم (٧) (الدارسون في الفصل متقاربون في العمر). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (١٢٢, ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث وهذا يشير إلى أن النساء يخفين عمرهن الحقيقي، وإن سُئلت واحدة منهن عن عمرها فإنها تحاول دومًا أن يكون متقاربًا مع سن المجموعة بوجه عام. كما تبين أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع نتيجة السؤال الضابط رقم (١٥) (يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد).

٢) تبـين أن قيمـة معـامل فاي (٠,٠٥٦-) للسؤال رقم (١٠) (معاملة المعلمين للدارسـين غير جيدة)، وأن قيمـة معـامـل فاي (٠,٠٦٩) للسؤال رقم (١٧) (غـالبية الـدارسين لا تستريح للمعلمين) وهذا يؤكد أن السؤالين لهما دلالة إحصائيةعند مستوى (٠,٠٥) (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك فرقًا في الإجابة بين الذكور والإناث، وقد يكون السبب هو استعداد المرأة للتفاهم والتعاطف وتقدير مشكلات زميلاتها من الجنس نفسه وما تعانيه من أوضاع أسرية وعلاقات زوجية، وقد يكون ذلك الاستعداد لدى النساء أكثر منه لدى الرجال.

٣) أما بالنسبة للسؤال رقم (٩) (المقررات الدراسية طويلة) تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠٣٠١,-) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث مما يشير إلى أن محتوى برنامج النساء أطول من محتوى برنامج الرجال، فهن يدرسن أساسيات القراءة والكتابة، والعلوم الدينية، والعمليات الحسابية، بالإضافة إلى ما يخصهن كنساء. وعليهن أن يدرسن كل ذلك في فترة زمنية قصيرة (من بعد صلاة العصر إلى قبل صلاة المغرب).

المحور الخامس: الخلاصة والتوصيات

في هذا الجزء يستعرض الباحث خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات المبنية على هذه النتائج.

خلاصة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١ ـ التعرف على جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

٢ ـ التعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

٣ ـ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في برامج محو الأمية.

٤ ـ التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهة نظر الدارسين والدارسات لجدوى برامج محو الأمية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت الدراسة على (٨٩١) دارسًا و (٦٩٥) دارسة اختيروا بطريقة عشوائية، وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، كما استخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً مغلقًا حددت الإجابة فيه (بنعم أو لا) ليختار منها المبحوث الإجابة التي تتفق ورأيه.

واشتمل كل مجال من مجالات الدراسة على مجموعة من أسئلة الاستبانة وذلك على النحو التالي:

أ ـ جدوى برامج محو الأمية وتقيسها الأسئلة (١، ٣، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ٢٠).
ب ـ الإمكانات المتاحة للدارسين وتقيسها الأسئلة (٤، ٦، ١٢، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢).
ج ـ المشكلات التي يواجهها الدارسون وتقيسها الأسئلة (٢، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧).

وبعد جمع الاستبانات وتفريغها استخدم الباحث التكرار، والنسبة المئوية، ومعامل فاي لتحليلها.

صيغت أهداف الدراسة في الفرضيات التالية:

أ ـ فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: (إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات).

تبين من تحليل النتائج أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٥٪) يرون أن برامج محو الأمية غير مجدية مقابل (٣٠,٥٪) يرون عكس ذلك، وهذا يؤكد صحة الفرضية (ا) التي افترضناها، وقد يعزى ذلك إلى:

١ ـ عدم تناسب برامج محو الأمية مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار.

٢ ـ إن المعلمين يمارسون التدريس في مدارس محو الأمية على أنه عمل إضافي لا يبذلون فيه ما يستحق من جهد، كما أن إعدادهم الأصلي وخبراتهم في مجال التعليم الابتدائي، وخبراتهم في مجال تعليم الكبار محدودة للغاية، مما يترتب عليه أن المعلم يعامل الكبار ـ لا شعوريًا ـ بما تعود أن يتبعه مع الصغار، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى فشل برامج محو الأمية وانصراف الدارسين عنها.

٣ ـ عدم مناسبة طرق التدريس المتبعة في مدارس محو الأمية للدارسين الكبار.

ب ـ فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: (إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات).

تبين من تحليل النتائج أن غالبية الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٧٣,٩٪) يرون أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية مقابل (٢٦,٨٪) يرون عكس ذلك، وهذا يؤكد صحة الفرضية (ب)، وقد يعزى ذلك إلى استخدام المدارس الابتدائية لتدريس الكبار بالرغم من عدم مناسبة البيئة الدراسية فيها (من قاعات ووسائل وتهوية وأثاث وإضاءة) لأعمار الدارسين الكبار وعدم مراعاتها لخصائص الكبار الفسيولوجية والنفسية.

ج ـ فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: (إن الدارسين والدارسات يواجهون ـ من وجهة نظرهم ـ مشكلات تربوية وغير تربوية.) تبين من تحليل النتائج أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٤٪) يرون أن هناك مشكلات تربوية وغير تربوية تواجههم عند الالتحاق بمدارس محو الأمية مقابل (٣٠,٦٪) يرون عكس ذلك، وهذا يؤكد صحة الفرضية التي افترضناها، مما يشير إلى أن هناك مشكلات تربوية وغير تربوية تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية ومنها:

١ ـ عدم ملاءمة مواعيد الدراسة في برامج محو الأمية، لظروف الدارسين العائلية والاجتماعية والوظيفية.

٢ ـ شعور كثير من الدارسين بالغربة وسط مجموعة الدارسين وذلك إما لفارق السن، أو لاختلاف المهنة أو لاختلاف الوضع الاجتماعي.

٣ ـ أن موضوعات المقررات الدراسية لا تتفق مع طبيعبة الدارسين الكبار ولا تعمل على تحقيق احتياجاتهم وإشباع رغباتهم.

٤ ـ استخدام الطرق والأساليب التقليدية في تدريس الكبار.

التوصيـــــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

١ ـ إن الدارسين الكبار بحكم ظروفهم الاجتماعية، والاقتصادية، وبحكم نضجهم العقلي، والجسمي، وخبراتهم السابقة، في حاجة إلى برامج تراعى فيها الأمور التالية:

ا ـ إعادة النظر في برامج محو الأمية لتتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار، وأن تساعدهم في حل مشكلاتهم، وأن تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوظيفية، وأن تساعدهم على تخطي العقبات التي تحد من فعالياتهم.

ب ـ مراعـاة الجانب الوظيفي في المعلومات التي تقدم للدارسين الكبار في برامج محو الأمية، وأن تؤدي إلى تنمية مهاراتهم الحالية، وإكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.

جـ ـ أن تكون هذه البرامج ملائمة لطبيعة الدارسين وذات فائدة محسوسة تعود عليهم بالنفع وبالسرعة التي يتوقعها الدارسون الكبار.

٢ ـ يعتـبر المعلم في مدارس محو الأمية وتعليم الكبـار حجـر الـزاوية في العملية التعليمية، فالمعلم مصدر من مصادر المعرفة والخبرة، ولكي يستطيع المعلم أن يؤدي رسالته على الوجه الصحيح يتعين عليه أن يكون:

ا ـ مدركاً لأهداف ووظائف برامج محو الأمية .
ب ـ ملما بجميع المقومات التربوية المطلوبة في عمليات تعليم الكبار.
جـ ـ قادرًا على فهم نفسية الكبـار ومستعدًا للعمل معهم ومقدرًا لخبراتهم السابقة ومحترمًا لشخصياتهم .
د ـ ملمًا بطرق تعليم الكبار وأساليبه وقادرًا على تطبيقها .
هـ ـ ملمًا بالخصائص النفسية والفسيولوجية والاجتماعية للدارسين الكبار.
و ـ متفرغًا للعمل في مدارس محو الأمية .
ز ـ قريبًا في عمره مع أعمار الدارسين الكبار لفهم خصائصهم وخبراتهم وتقدير ظروفهم .

٣ ـ دلت البحوث على أن «البصر يضعف مع التقدم في العمر فعند وصول الإنسان إلى سن الثامنة عشر من العمر يكون بذلك قد حقق أعلى مستوى ممكن في الرؤية ثم تبدأ قوة الإبصار مع التقدم في العمر في الضعف شيئًا فشيئًا . » [١٧ ، ص٣٦] ولهذا السبب فقد أصبح من الضروري مراعاة الأمور التالية :

ا ـ توفير الإضاءة الكافية في الفصل الدراسي لتعويض النقص الفسيولوجي في العين عند الدارسين الكبار.
ب ـ تشجيع الدارسين الكبار على استعمال النظارات الطبية إن كانت هناك حاجة لذلك.
جـ ـ العمل على التنسيق بين النور ولون الجدران في الفصل الدراسي .
د ـ لابـد من مراعاة حجم الحروف ولونها ونوع الورق بحيث يتناسب مع الدارسين الكبار.
هـ ـ الاعتنـاء بطبـاعـة الكتب الدراسية وإخراجها إخراجًا مناسبًا وجذابًا للدارسين الكبار.

٤ ـ أشارت البحوث إلى أن «قمة السمع عند الإنسان يصلها في الخامسة عشر من العمر ثم يتبع ذلك هبوط مستمر حتى الخامسة والستين من العمر مما يؤدي إلى صعوبة في سماع الأصوات وترجمتها ثم الاستجابة لها» [١٧، ص٣٩] لذا فقد أصبح من الضروري مراعاة الأمور التالية:

ا ـ التحكم في الأصوات داخل الفصل الدراسي فقد تسبب الضوضاء قلة التركيز عند الكبار، كما أن التشويش يسبب القلق والارتباك وقد يؤدي إلى الشعور بالإحباط والهبوط في النشاط مما قد يؤثر في ثقة الدارس الكبير بنفسه.

ب ـ تعويض النقص في السمع عند الكبار عن طريق وضوح نطق الكلمات والحروف وتقديم الدروس بصوت يتناسب مع الدارسين الكبار.

جـ ـ إيجاد البيئة المناسبة في الفصل الدراسي والعمل على اختيار الوسائل التعليمية التي تعمل على تقريب المعاني للكبار والتي يمكن تصورها وإدراكها بسرعة.

٥ ـ عند توزيع الدارسين في الفصول الدراسية، لابد أن يراعى في ذلك تجانسهم في خبراتهم وأعمارهم ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي بقدر الإمكان.

٦ ـ لابد من استخدام المدارس الثانوية ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز الخدمة الاجتماعية والكليات المتوسطة والجامعات كمراكز لتعليم الكبار، لتناسب قاعاتها وأثاثها والتهوية فيها مع طبيعة الدارسين الكبار وما تحدثه أيضًا من شعور إيجابي نحو عملية التعلم.

٧ ـ المرونة في تنظيم مواعيد الدراسة وتحديد فتراتها بحيث تسمح للدارسين مزاولة نشاطاتهم الأسرية والاجتماعية والوظيفية.

ملحـــق الدراســـة

استـــــبانــــة
موجهة للدارسين الكبار الملتحقين بمدارس محو الأمية
وتعليم الكبار التابعة لوزارة المعارف

تعليمات عامـــة

الغـرض من هذه الاستبانة هو معرفة رأي الدارسين في مدارس محو الأمية بقصد تطويرها، وهو يشمل على عدد من الأسئلة التي يجيب عليها الدارسون.

ونظرًا إلى أن معظم هؤلاء الدارسون لا يستطيعون قراءة هذه الأسئلة، وكتابة الإجابة عنها فقد رؤى الاستعانة ببعض المدرسين لكي يواجهوا إليهم الأسئلة شفهيًا ثم يدونون إجابتهم عنها.

وعلى المدرس أن يتبع التعليمات التالية في إجراء المقابلة:

١) اقرأ الأسئلة قبل إجراء المقابلة عدداً من المرات حتى تتأكد من فهمك لها ودرب نفسك على إلقائها باللهجة التي يفهمها الدارس.

٢) اذكر أنك سوف توجه إليه عددًا من الأسئلة وأن المطلوب منه هو أن يجيب عنها بصراحة حتى يمكن تحسين العمل في المدرسة وأنك سوف تسجل إجابتك في الورقة التي أمامك حتى لا تنساها.

٣) وجه السؤال الأول باللهجة التي يفهمها الدارس وإذا ظهر من إجابته أنه لم يفهم السؤال فأعد عليه السؤال حتى تتأكد من فهمه له ثم سجل إجابته في الفراغ بكتابة العلامة (✓) تحت العبارة (نعم) أو (لا).

٤) اتبع الطريقة نفسها في بقية الأسئلة مع مراعاة الترتيب.

٥) (نعم) تفيد أن العبارة تمثل واقع حالة الدارس تمامًا (لا) تفيد أن العبارة لا تمثل أبدًا واقع حالة الدارس.

اســـتبانة

		نعم	لا
١	محتوى المقررات الدارسية غير مناسب		
٢	طرق التدريس غير مشوقة		
٣	المعلمون متهاونون في أداء واجباتهم		
٤	قاعات الدراسة غير مريحة		
٥	مواعيدالدراسة غير ملائمة		
٦	لا توجد وسائل إيضاح		
٧	الدارسون في الفصل متقاربون في العمر		
٨	الدروس التي أخذتها تختلف عما كنت أتصور		
٩	المقررات الدراسية طويلة		
١٠	معاملة المعلمين للدارسين غير جيدة		
١١	طرق التدريس غير مناسبة		
١٢	التهوية في قاعات الدرس غير جيدة		
١٣	مواعيد الدراسة لا تتيح لي القيام بالتزاماتي العائلية		
١٤	أحس بفائدة الدروس ولكن ببطء		
١٥	يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد		
١٦	المقررات تتفق مع سن الدارسين		
١٧	غالبية الدارسين لا تستريح للمعلمين		
١٨	الأثاث في قاعات الدرس غير مناسب		
١٩	وسائل الإيضاح الموجودة في الفصل غير مناسبة		
٢٠	لم أحس بفائدة الدروس حتى الآن		
٢١	طباعة المقررات لا تشجع على القراءة		
٢٢	الإضاءة في قاعات الدراسة ضعيفة		

المـــراجـــــع

[١] البسام، عبدالعزيز. «نظرات في الواقع وتطلعات نحو المستقبل.» *تعليم الجماهير*، ١١، ٢٦٤ (١٩٨٤)، ١٢١ - ١٢٥.

[٢] وزارة المالية والاقتصاد الوطني، مصلحة الإحصاءات العامة، المملكة العربية السعودية. برقية خطية رقم ٢٩٢/س/١٤٠٥ في ٢٧/٣/١٤٠٥هـ، وثيقة حكومية.

[٣] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. التطور الكمي لعناصر العملية التعليمية بمدارس وزارة المعارف منذ نشأتها حتى ١٤٠٨هـ. وثيقة حكومية.

[٤] الرئاسة العامة لتعليم البنات، المملكة العربية السعودية. التطور الكمي لمدارس محو الأمية بالرئاسة العامة لتعليم البنات من عام ١٣٩٢هـ حتى عام ١٤٠٨هـ. وثيقة حكومية.

[٥] مرعي، إبراهيم، وملاك الرشيدي. *السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية. دراسة عن جهود المملكة في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية*. الإسكندرية: مطبعة جهاد، ١٩٨١م.

[٦] المنيع، محمد عبدالله. «مشكلات تواجه مدرسي تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية.» *التوثيق التربوي* (الرياض)، ٢٠ (١٤٠١هـ)، ٤٤-٥٣.

[٧] الزويلف، عبدالمحسن. «تسرب الدارسين.» *تعليم الجماهير* (القاهرة)، ٥، ع ١١ (١٩٧٨م)، ٩٧-٩٩.

[٨] العدساني، هاشمية محمد. «دراسة ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها.» رسالة ماجستير غير مطبوعة مقدمة للمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة. ١٩٧٢م.

[٩] إبراهيم حسين حمدون. «مشكلات المعلمين والمعلمات في المدارس الشعبية وحلولها المقترحة لها.» رسالة ماجستير غير مطبوعة مقدمة لجامعة بغداد، ١٩٨٣م.

[١٠] عبدالمطلب، علي. «نحو مفهوم أعمق لظاهرة التسرب في تعليم الكبار.» *تعليم الجماهير* (بغداد)، ١١، ع ٢٨ (١٩٨٥م).

[١١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجمهورية التونسية. *تطور محو الأمية في الوطن العربي ٨١-٨٢*. تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣م.

[١٢] سولونج، فريبا هارون. «الصعوبات التي تواجه المديرات والمعلمات في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية في منطقة مدينة الرياض التعليمية.» رسالة ماجستير غير مطبوعة مقدمة لجامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.

[١٣] سيمان، دون ف. «كيف نمنع التسرب في التعليم الأساسي للكبار.» ترجمة عايف حبيب. *تعليم الجماهير* (بغداد)، ٦، ع ١٤ (١٩٧٩م)، ١٣٩-١٥٥.

[١٤] وزارة التربية والتعليم، الكويت. «تقارير المدرسين والمدرسات في مراكز محو الأمية لتعليم الكبار ١٩٦٨/٦٧.» الكويت، ١٩٦٨م.

[١٥] هندا، يحيى وآخرون. *تعليم الكبار ومحو الأمية، أسسه النفسية والتربوية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

[١٦] مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، جمهورية مصر العربية. *دوافع الأمين الكبار إلى التعلم. الحلقة الدراسية في تنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية في الدول العربية*. سرس الليان، ١٩٦٦م.
[١٧] الحميدي، عبدالرحمن سعد. «الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم.» *التوثيق التربوي* (الرياض)، ٢١ (١٤٠١هـ)، ٢١-٣٦.

Student Attitudes Toward Erradication of Illiteracy Programs in Saudi Arabia

Abdul Rahman S. Al-Hamidi
Department of Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The government of Saudi Arabia spends a lot of effort for giving a chance to learn and eradication of illiteracy to all citizens. However, these efforts are thwarted by non-participation and drop-out. This study is an attempt to evaluate student attitudes toward programs for eradication of illiteracy in Saudi Arabia.

The goals of the study are to understand: the benefits of the programs from the student's viewpoint; the amenability of the facilities from the student's viewpoint; the problems encountered by students while enrolled in the program; the similarities and differences between males and females for all of the foregoing factors.

The following hypotheses were developed to these ends: from the student's viewpoint the present eradication of illiteracy programs are not beneficial; from the student's viewpoint the facilities are not adequate; from the student's viewpoint they face educational and non-educational problems while enrolled in eradication of illiteracy programs.

Method: The sample consisted of 891 male and 695 female randomly selected students enrolled in eradication of illiteracy programs. The instrument consisted of a 22 item closed question questionnaire. Phi coefficient and percentage of favorable and unfavorable responses were the method of analysis.

Results:

1. Hypothesis number one:
   69.5 percent of the students agreed – hypothesis accepted
2. Hypothesis number two:
   73.9 percent. of the students agreed – hypothesis accepted
3. Hypothesis number three:
   69.4 percent of the students agreed – hypothesis accepted.
4. Statistically significant differences between males and females (0.05 and 0.01) were found for the above hypotheses.

Recommendations were formulated which were focused on alleviating some of the problems as perceived by the students.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٣٧-٤٧٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق : دراسة مقارنة

محمد شحات حسين الخطيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. عند استخدام مصطلح تعليم الأقليات كقطاع مهم من قطاعات التعليم غالبًا ما تؤكد على ظروف ومواصفات معينة جعلت فئة من الفئات بالمجتمعات المختلفة مهيمنة ومسيطرة كأغلبية وجعلت فئات أخرى تابعة وخاضعة كأقلية. وفي معظم الأحيان يعتبر الطلاب أقلية بسبب أنهم محرومون ثقافيًا أو متأثرون بعامل اللغة والدين بالمقارنة مع غيرهم، وتبعًا لذلك لا يتميزون بالتساوي في قوة المركز السياسي والاجتماعي في المجتمعات التي يعيشون فيها مثلهم في ذلك مثل بقية فئات الأغلبية.

وعند مناقشة تعليم الأقليات لمجموعة معينة كالأقليات المسلمة لا نستطيع أن نهمل علاقة هذا النوع من التعليم للأقلية المسلمة بغيره من أنواع تعليم الأقليات الأخرى. وتختلف توجهات وشكليات تعليم الأقليات من دولة إلى دولة وفي بعض الأحيان تختلف داخل الدولة الواحدة. وعند بحث الكيفيات التي يتم من خلالها تعليم الأقليات نلاحظ اختلافات كثيرة في مناخات هذا النوع من التعليم بسبب الاتجاهات السياسية والدينية لهذه الأقليات التي تختلف كثيرًا أو قليلاً عما هو سائد بمجتمع الأغلبية. ونستطيع أن ندرك أن الجوانب الثقافية واللغوية والنفسية والاجتماعية لهذه الأقليات تكاد تكون متصلة تمام الاتصال ويصعب الفصل بينها على الرغم من أن كثيرًا من هذه الأقليات بدأت تأخذ أشكالاً مختلفة من القوة والنفوذ والعدد في بعض المجتمعات.

ومن خلال هذا البحث، يحاول الباحث أن يعرف مصطلح الأقلية ومصطلح تعليم الأقليات من خلال النماذج المختلفة التي سيتم استعراضها مع التركيز على تعليم الأقليات المسلمة والكيفية التي يتم بها. وسيعمد الباحث إلى عقد مقارنة بين هذه النماذج مبينًا مدى قربها أو بعدها من حقوق الإنسان والعدالة

التي تمثل أبرز جوانب الديمقراطية. والسبب من وراء ذلك يعود إلى رغبته في تسليط الضوء على الموضوع ليتمكن المهتمون بقضايا الأقليات المسلمة من حل مشكلات هذه الأقليات، والعناية بالبحث العلمي والدراسة لقضاياهم ومشكلاتهم.

مقدمة

ترتبط فكرة الأقليات بمشكلة الرق التي كانت سائدة في العصور القديمة، وتبلورت في عهد الاستعمار وخاصة الاستعمار الأوروبي للبلاد الآسيوية والأفريقية وبعض بلاد أمريكا الجنوبية. ولقد اتخذت الفكرة أشكالاً متباينة عبر العصور الماضية للدلالة على استعباد الأحرار تارة، وللدلالة على سمو الأعراق والأجناس تارة، وللتمييز في لون البشرة تارة، إلى غير ذلك من الجوانب التي تميز فرداً عن آخر أو جماعة عن أخرى. لذا يمكن أن ننسب أول استخدامات اصطلاح «أقلية» إلى البلاد الأوروبية وتجاربها السياسية خصوصًا خلال فترة ظهور النزعة القومية في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر الميلاديين. وقد استخدم للدلالة على الفئات العرقية التي جاءت إلى البلاد الأوروبية وأصبحت محكومة من قبل الفئات المسيطرة على أنظمة الحكم بهذه البلاد. فكانت تغلب على استخدامات هذا المصطلح الجوانب السياسية [١، ص ص١١-١٤]. ويرى بعض الباحثين أن هذا المصطلح استخدم في بريطانيا بعد أن تم اقتباسه من الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات من القرن العشرين الميلادي وذلك للدلالة على الفئات المختلفة التي قدمت إلى أمريكا للحصول على مجالات العمل سعيًا وراء لقمة العيش وخاصة تلك الفئات القادمة من بعض البلاد الأوروبية والبحر الكاريبي وشبه القارة الهندية [٢، ص ص١-١٣] على أن الربط بين مفهوم الأقلية ومفهوم العنصرية كأحد المفارقات التي تشكل الأقليات يعود إلى أزمنة سحيقة ولعل أقربها هي عهد اليونانيين الذين صنفوا البشر إلى أحرار وعبيد على يد جمع من فلاسفتهم ومفكريهم الذين منهم أفلاطون وأرسطو، وعهد الرومانيين الذين استخدموا أساليب القهر والاستعلاء حيث رأوا أنهم أرقى أهل الأرض جميعاً وأعظمهم مدنية وثقافة وكانوا يلقبون الشعوب الخاضعة لهم بالبرابرة وأن هذه الفئات الخاضعة لا يمكن أن تتمتع بالحقوق والخصائص التي يتمتع بها الرومانيون من ملكية وعلاقات أسرية واستدانة ووراثة وحقوق القضاء ومعاملات ونحوه. أما عهد الهنود فقد تميز كذلك بوجود العنصرية الطبقية المستندة إلى الولاء أو المحافظة على سمو السلالة الآرية ورفعتها بين غيرها

من السـلالات. وتميز ذلـك العهد أيضًا بتقسيم السكان إلى طبقات كالبراهمة والشتري والويش والشودر والجندال وغيرهم. وظهرت العنصرية اليهودية من خلال ما زعموه حول كونهم شعب الله المختار ونحو ذلك من المهاترات التي حفلت بها سيرهم وأخبارهم. وتعتبر الحركة الصهيونية نموذجاً للعنصرية اليهودية مثلها في ذلك مثل التوجهات العنصرية لدى النصارى الذين يرون أن الإنسان مخلوق ملازم للخطيئة الأولى وأن الإنسان ليس له كرامة ذاتية وليس هنـاك من مُنْجٍ من هذه الخطايا إلا المسيح، وأن الطبيعة قد خصت بعض الناس ليكونوا أرقاء. كما يعتبر الاستعمار الذي ظهر خلال القرون الحديثة عاملاً فعالاً في بلورة مفهـوم العنصرية والتمييز بين البشر على أساس اللغات والأجناس وتفوق الجنس الآري أو استخدام مقاييس الجماجم أو فلسفة السيادة والقوة كما ظهرت جلية في عهد الألمان وغيرهم من الذين أتوا بالأفكار المبنية على الفلسفة النازية التي تعترض على وجود ما يسمى بالضمير الإنساني أو فكرة «الأمة» أو «التاريخ» وأن الطبيعة تحارب اختلاط الأعراق لأن هذا الاختلاط سيقود البشرية الى الوراء [٣، ص ص ٣٦-٦٤].

إن المساواة والعدالة الحقة ظاهرة تميز بها الدين الإسلامي وحده؛ أما عدم المساواة فتعتبرظاهرة موجودة في معظم المجتمعات. وتحدث في حق الفرد وحق الجماعة. أما الجوانب التي تميز الجماعة داخل المجتمع فهي كثيرة منها اللون والجنس والطبقة واللغة والدين ونحو ذلك. وعلى الرغم من أن كثيراً من القوانين التشريعية تحتم المساواة والعدالة بين مختلف أفراد المجتمع في العديد من دول العالم، إلا أننا لا نرى هذه المساواة بشكل فعال لدى هذه المجتمعـات خاصـة المجتمعـات الطبقية. وقد لجأ كثير من الدول إلى استخدام التربية بأبعـادها المختلفة كوسيلة من وسائل تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية خلال السنوات الماضية كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا وغيرها من الدول ذات التعدد العرقي الثقافي المتميز.

أهـــداف البـحــث

يهدف البحث إلى فحص ومعالجة النماذج الفلسفية التي ينطلق منها كثير من المفاهيم والمبادىء النظرية والتطبيقية والاجتماعية خصوصًا ما يتعلق منها بالظروف الثقافية والتعليمية للأقليات الاجتماعية التي تسكن البلاد المنتمية إلى المعسكرين الشرقي والغربي.

كما يهدف البحث إلى طرح أهم المبادىء الإسلامية للمساواة والعدل وتحقيق أكمل نظام للديمقراطية في الوجود والكيفية التي يؤثر من خلالها على النظم الاجتماعية والسياسية كافة خصوصًا تلك النظم المتعلقة باحترام حقوق الإنسان واحترام حقوق المواطنين في البلاد الإسلامية.

ومن خلال هذه الدراسة يهدف البحث إلى عقد مقارنات متعددة في المواضع المتعلقة بالقضايا الأكثر أهمية ليضفي ذلك على المناقشة مزيدًا من الموضوعية والقوة.

أسئلة البحث

س ١ : هل استطاع النموذج الليبرالي الرأسمالي الأمريكي أن يحقق مبدأ الديمقراطية في التربية لدى الأقليات كافة التي تعيش في إطاره؟

س ٢ : هل استطاع النموذج الشيوعي الروسي أن يحقق ما عجز عن تحقيقه النموذج الأمريكي حول قضية الديمقراطية والتربية لدى الأقليات كافة التي تعيش في إطاره، والمسلمة على وجه التخصيص؟

س ٣ : هل استطاع النموذج الإسلامي الإنساني أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التربية والتعليم؟

س ٤ : ماذا يستطيع النموذج الإسلامي أن يقدم من حلول لمشكلات الأقليات الثقافية في العالم؟

منهجية الدراسة

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي المقارن الذي يقوم على أساس تحديد الظاهرة موضوع الدراسة والمتمثلة في تعليم الأقليات وتوضيح جذورها التاريخية والعوامل التي تسببت في بروزها كظاهرة وأهم الآثار التي ترتبت عليها أو قد تترتب عليها مستقبلاً، والكيفية التي يمكن أن تعالج بها، ويتم ذلك من خلال مقارنة النماذج الفلسفية التي تحكم هذه الظاهرة في أهم القوميات العالمية في العصر الحاضر وهي القومية الأمريكية والقومية الروسية مع النظام الإسلامي.

محــددات الدراســـة

لا تتنـاول الـدراسـة القضـايا التفصيلية لنظم التربية والتعليم الخاصة بالأقليات المختلفة التي تعيش في إطار النماذج الفلسفية المذكورة آنفاً سواء من الناحية الإحصائية أو من الناحية الوصفية البحتة لمناهج وأساليب التدريس بالمؤسسات التعليمية ونحوه.

الدراســات الســابقـة

ساعدت الدراسات السابقة التي أجريت في حقل تعليم الأقليات المسلمة في أنحاء شتى من العالم وخاصة في أمريكا وأوروبا والاتحاد السوفيتي على إنجاز هذه الدراسة وتأكيد كثير من الأحكام التي وردت بها. ومن بين أبرز هذه الدراسات ماقام به كمال عبدالحميد بعنوان «أضواء على التربية والتعليم لدى الأقلية المسلمة في الولايات المتحدة» عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) التي تحدث من خلالها عن تطور التربية الإسلامية في أمريكا وعن تعليم اللغة العـربية وعن دور المساجد الإسلامية في التربية مستعرضًا أهم الجاليات الإسلامية التي أسهمت بنصيب وافر من ذلك العطاء، وعددًا من المؤسسات التعليمية التي أنشئت لهذه الأغراض. ورغم أن دراسته لم تركز على طبيعة الظروف التي تعاني منها الأقلية المسلمة من قبل الأغلبية الأمريكية إلا أنها حفلت بتعليقات مختصرة دقيقة عن هذه المعاناة.

أمـا الـدراسـة الأخرى التي قام بها عبدالحميد النقيب وكانت بعنوان «أثر الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي» عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) فقد كانت دعمًا قويًا للدراسة الحالية نظرًا لتركيزها على تحليل القوى التربوية المختلفة التي استخدمها الحزب الشيوعي ومازال حتى الآن، وللتأثير على ثقافة المسلمين الذين يعيشون كأقليات داخل الاتحاد السوفيتي، ومعالجتها للأساليب المتعددة، والأجهزة المختلفة بقصد تحقيق سياسة «سفينة المسلمين» بالبلاد.

كما عثر البـاحث على دراسـة أجـراهـا محمد صفوت السقا أميني عام ١٤٠٠هـ (١٩٨٠م) بعنوان: «المسلمون في الاتحاد السوفيتي» أوضحت صورًا حية تاريخية عن كيفية معاملة الروس للمسلمين الذين كانوا يعيشون كأقليات، والمراحل القاسية التي مروا بها من

خلال هذه المعـاملة. فكانت أيضًا بمثابة دراسة تاريخية مماثلة لغيرها من الدراسات التي أوضحت حال المسلمين الثقافي في دول العالم المختلفة التي يعيشون فيها كأقليات. واستفاد الباحث جيدًا من دراسة أخرى قامت بها أنجيلا لومان ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م) عن قرية «أم الفحم» في فلسـطين المحتلة التي تمثل نموذجاً للقرية العربية في فلسطين المحتلة ولمعاناة العرب تحت الاحتلال الإسرائيلي الذي حاول طمس معالم الأصالة الفلسطينية العربية من خلال الواقع التعليمي الذي عايشه الفلسطينيون تحت هذا الاحتلال، وكانت الدراسة بعنوان «أم الفحم: الأوضاع التعليمية والاجتماعية.»

ولعل الدراسة التي أجراها سيد أحمد عثمان بعنوان: «الدراسات النفسية والاجتماعية المسلمة» في عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) تمثل جانبًا متميزًا من هذه الدراسات ذات العلاقة، حيث عمد الباحث من خلال دراسته إلى تبيان صدى كل من البعدين النفسي والاجتماعي للأقليات المسلمة، معرفًا خصائصها، وموضحًا بعض المناهج التي يمكن أن تساعد على دراسة هذه الخصائص كالدراسات المقارنة والدراسات التشخيصية والميدانية ونحوها. ولقد عثر الباحث على عدد كبير من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة، إلا أنه اختار من بينها ما يؤدي الغرض المرسوم لموضوع بحثه.

مفهـوم الأقليـــة

إن استخدام اصطلاح «الأقلية» minority في الدلالة على فئات معينة داخل مجتمع ما يحتاج إلى شيء من التوضيح والتفصيل. فهو وإن كان يستخدم في العادة للدلالة على الفئات العرقية الأقل عدداً داخل مجتمع ما لا يعني بالضرورة أنه اصطلاح يطلق على جماعة منبوذة أو مسلوبة الإرادة أو جماعة ليس لها تأثير على تشكيل أنظمة المجتمع وثقافته. إذ قد تكون الأقلية أغلبية وذلك عندما تكون هذه الأقلية متحكمة في شؤون المجتمع الذي تعيش فيه، تسيطر على أوضاع الأمور فيه سياسيًا واقتصاديًا وتعليميًا واجتماعيًا وغيره. والعكس صحيح، فقد تكون الأغلبية في المجتمع ضعيفة، مسلوبة الإرادة أمام الأقلية المسيطرة التي تعيش بهذا المجتمع. ولذلك فإن هذا المصطلح في أوسع استخداماته يمكن أن يدل على الحالة التي تتسبب في علو منزلة الفئة الاجتماعية أو هبوطها.

ويدخل ضمن هذا الإطار الفئات العرقية، واللون، والجنس، والصحة، والمرض، والقدرات العقلية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والمستوى الثقافي، واللغة وغيره، فتغلب اللون الأبيض على اللون الأسود في جنوب أفريقيا مثلاً جعل الأقلية البيضاء أعلى مكانة من الأغلبية السوداء، لذا تحاول هذه الأقلية أن تبث ثقافتها إلى الأغلبية السوداء بغض النظر عما يمكن أن تخلقه هذه العملية من مشكلات داخل المجتمع. وكما يحدث في أمريكا مثلاً تحاول الأغلبية البيضاء احتواء الأقليات المختلفة داخل المجتمع الأمريكي تحت إطارها الثقافي. على أنه في معظم الأحيان يحدث نوع من الاصطدام بين المؤثرات الثقافية لهذه الفئات وتنعكس آثاره على الاستقرار السياسي، والضبط الاجتماعي للبلاد [٤، ص ص١٩-٢٢].

كما يمكن اعتبار الطلاب ذوي الإعاقات البدنية أو الآتين من أسر محدودة الدخل أو من بيئات ثقافية مختلفة عن بيئة المدارس المحلية، أقليات اجتماعية بالنسبة لأقرانهم ذوي القدرات الجسمية والعقلية المتكاملة أو الآتين من أسر ثرية أو متوسطة الدخل [٥، ص ص ٢٤٧-٢٦٣].

على أننا في هذا البحث نود التركيز على مفهوم تعليم الأقليات من خلال البعد العرقي والثقافي للتلاميذ كمحور رئيس ضمن محاور هذا النوع من التعليم. ولعلنا في حاجة إلى التأكيد على حقيقة مهمة بهذا الصدد وهي أن الحالة الثقافية واللغة والجوانب النفسية والاجتماعية لأي فئة من الفئات التي يطلق عليها اصطلاح «أقلية» هي أمور متداخلة ولا يمكن الفصل بينها في محاولة استقراء وفحص النماذج المختلفة التي سيتم التحدث عنها من خلال هذه الدراسة كما نحب أن نؤكد حقيقة أخرى وهي أنه على الرغم من أن بعض المؤثرات الثقافية للفئات العرقية تفقد قوتها بسبب الفترة الزمنية أو التسلط السياسي أو غيره، إلا أننا نجد أن المؤثرات الأخرى تظل مهيمنة على طبيعة الحال التي تسببت في جعل فئة ما أقلية داخل المجتمع. ومثال ذلك عامل اللغة. فقد نجد في مجتمع ما أن اللغة المستخدمة فيه هي لغة الأقليات ولغة الأغلبية معا، فعندها لا يمكن أن نعتبر أن قوة اللغة كمؤثر ثقافي تعادل قوة الجانب العرقي كمؤثر آخر من جملة المؤثرات التي ميزت فئات المجتمع وجعلت

منه أقلية وأغلبية. وقد ذهب بعض المحللين الثقافيين إلى القول بأنه في معظم الأحوال لا يمكن الفصل بين ثقافة وأخرى والحكم على أحدها بأنها أعلى أو أقل كما لا يمكن اعتبار لغة ما لغة أسمى أو أغنى ولغة أخرى أقل مرتبة منها إذ أن هناك أفرادًا يأتون من بيئات ثقافية مختلفة ويتكلمون لغات أخرى ويتعلمون لغات جديدة فيتمكنون منها، ويصبحون أكثر قدرة وفطنة وإعدادًا وتعليمًا من أبناء اللغة الأصلية، ولذلك فقد يكون من الإنصاف أن يبحث التربويون عن وسيلة يتم من خلالها التعرف على كيفية تثقيف وتعليم وتدريب أغلبية الطلاب على ثقافة الأقليات ولغاتهم ليحصل نوع من الانسجام والتكامل بين الفئات العرقية المختلفة داخل المجتمع، خصوصًا إذا كان هذا المجتمع من تلك المجتمعات التي تعج بالأقليات. على أن هذا لا يعني قصر تعليم الأقليات على هذا المضمون، فالأقليات ينبغي أن تتعلم ثقافة الأغلبية وفق الحدود التي تجعلهم يحافظون على نسقهم الثقافي من جهة، وتجعلهم يتمتعون بالمميزات التي يتمتع بها أبناء هذه الأغلبية. ونلاحظ أن دراسة تعليم الأقليات minority education تتطلب التأكيد على التعليم من أجل التكيف مع متطلبات المجتمع المتعدد الثقافات the multicultural society . ومن هنا فإنه يمكن أن نتعرف بل ونحدد الأقليات أو الجماعات العرقية من خلال النسق الثقافي لها. ولتحقيق التجانس الثقافي بين الفئات العرقية المختلفة داخل مجتمع ما نحتاج إلى التأكيد على أهمية اللغة أو مجموعة اللغات الخاصة بهذه الفئات ومعالجتها بالطريقة نفسها التي تعالج بها اللغة الخاصة بالفئات المسيطرة أو المهيمنة داخل هذا المجتمع.

ويدل مفهوم الأقلية على الجماعات التي تجمع بينها صفات مشتركة موروثة hereditary membership أو جماعة تلزم أعضاءها بالزواج من الجماعة نفسها endogamy أو الأفراد الذين ينتمون إلى سلالة معينة race أو طبقة اجتماعية caste أو عرق معين ethnicity [٥، ص ص٢٦٨-٢٧٠].

ويصنف كثير من علماء الأنثروبولوجيا الجماعات البشرية بناء على المظهر الخارجي والصفات الجسمية والمميزات الحيوية إلا أن هذه التصنيفات تفتقر إلى الدقة والموضوعية. على أنه لابد من التأكيد على أهمية لون البشرة وشكل الشعر ونسبة عرض الرأس إلى الطول

ولـون الشعر والعين وعرض الأنف وطول القامة وخصائص الدم في التمييز بين الفئات البشرية المختلفة. كما يلعب العامل الجغرافي دورًا أساسيًّا في تحديد هذه الفئات وخصائصها.

وقد عرف جوزيف جيتلر Joseph Gittler الأقليات بأنها «جماعات توجد بين أعضائها مجموعة من الفوارق العنصرية، كثيرًا ما تكون متدنية في مركزها القومي وفي البناء الاجتماعي لأي مجتمع تعيش فيه، وهي بهذا تعتبر فئات عديمة النفوذ أو مفقودة الهيبة والمكانة داخل المجتمع الذي تعيش فيه [٦، ص٧٠٠]. » ويعرف البعض السلالة بأنها «جماعة من البشر تتصف بصفات جنسية معينة تميزهم كمجموعة وتفصلهم عن غيرهم من الجماعات البشرية» [٧، ص٣٤٨] ويميل البعض الآخر إلى القول بأن السلالة هي عبارة عن تجمعات بشرية قليلة أو كثيرة ينظر إليها على أنها متميزة حضاريًا عن الجماعات الأخرى، ويعتبر عنصر الدين والعادات والتراث واللغة من أبرز جوانبها المتميزة [٧، ٣٤٩]. على أن استخدام هذا المصطلح لا يعني بالضرورة أن تكون الأقلية في كل الأحوال عديمة النفوذ، ولذلك يؤكد كثير من التربويين الأنثروبولوجين وعلماء الاجتماع على استخدام مصطلحي الفئات المتحكمة أو المسيطرة Dominant Groups أو الفئات الخاضعة أو التابعة Subordinate Groups بدلاً من استخدام كلمة الأقلية Minority [٨، ٩].

وربما كان هذا الاستخدام أكثر دلالة على تبيان مفهوم الأقلية في علاقتها بالأغلبية بالمجتمع الذي تنتمي إليه على النحو الذي ذكره روبرت جيفكوت Robert Jeffcoate في كتاباته المتعددة.

ويعرف البعض الأقليات العرقية بأنها عبارة عن جماعة صغيرة بالمقارنة مع غيرها ولها طريقتها الخاصة في الحياة تختلف ضمنًا مع طريقة الحياة للأغلبية بالمجتمع الذي تعيش فيه.

وقد يأخذ تعريف الأقلية العرقية بعدًا آخر يختلف عن بعد الحجم. إذ يعرف البعض الآخر الأقلية العرقية بأنها عبارة عن جماعة مختلفة في طبيعتها الثقافية عن جماعة أخرى وتتميز بأنها عديمة النفوذ والسطوة [١٠].

وقد عرفها روبرت جيفكوت Robert Jeffcoate بأنها عبارة عن فئات تتميز بثلاث خصائص أساسية هي صغر الحجم بالمقارنة مع بقية أفراد المجتمع، وقلة أو انعدام النفوذ والقوة، واختلاف الثقافة نتيجة أن هؤلاء الأفراد ليسوا مواطنين محليين [٢ ، ص ص١-٢].

وقد عرف محمد عاطف غيث جماعة الأقلية بأنها «جماعة عنصرية أو دينية أو عرقية معترف بها في مجتمع معين، وتعاني من تفرقة مترتبة على تحقير أو تمييز [١١، ص٢٩٠].

ونظرًا لهذه المفارقات بين الجماعات المسيطرة والجماعات الخاضعة، فإن هناك صراعًا مستمرًا بين الطرفين وذلك في محاولة من الجماعات المسيطرة على الاحتفاظ بأكبر قدر ممكن من النفوذ والسطوة والامتيازات الأخرى بالمجتمع وإلى أطول وقت ممكن بينما تحاول الجماعات الخاضعة أن تتلمس طريقها إلى القمة أو الحصول على الامتيازات نفسها أو ما يشابهها لتحافظ على ديمومتها واستقرارها. ويتخذ الصراع أشكالاً مختلفة تمتد من الاشتباكات العسكرية أو المعارك الإعلامية إلى الحصار الاقتصادي وعدم المساواة في المعاملات على اختلافها [١٢ ، ١٣]، ففي اعتقاد الجماعات المسيطرة أنها تستطيع عن طريق الضغط على الجماعات الخاضعة تطبيع هذه الجماعات ثقافيًا حتى تذوب ضمن نمطها الثقافي Culture Pattern على أن هناك اختلافًا بين المفكرين التربويين والاجتماعيين على أي الأمور أكثر جدوى لتحديد حالة الصراع بين الجماعتين. فهناك من علماء الاجتماع من ينظر إلى أن جماعة الأقلية تعاني أكبر المشكلات بسبب خصائصها ومواصفاتها بالمقارنة مع جماعة الأغلبية، لا بسبب الأنظمة المفروضة عليها من الجماعات المسيطرة [١٤ ، ص٨] بينما يرى بيرستد Pierstedt أن الصراع بين الطرفين إنما يعود إلى الحالة التي تمارس بها الجماعات المسيطرة نفوذها من خلال مؤسساتها الاجتماعية المختلفة [١٥ ، ص٧٠٩]، وربما كان من الصعوبة بمكان أن نحدد الصراع بين الطرفين بمجرد الأخذ بأحد الاتجاهين، إذ إن كليهما مسؤول عن تحديد مفهوم الصراع بين الجماعات المسيطرة والجماعات الخاضعة. ففي كثير من الحالات تساعد العلاقة بين الأيديولوجية المتكيفة للجماعة المسيطرة وبين الجماعة الخاضعة على تفسير ظاهرة محافظة على بعض أطفال الجماعات الخاضعة على خلفياتهم الثقافية العرقية دون الآخرين. على أن الاتجاه الثاني أكثر دلالة على حال الأقلية المسلمة من

غيرها من الأقليات. ذلك أن الصراع بين الأغلبية والأقلية المسلمة إنما يعود إلى الحالة التي تمارس بها الجماعة المسيطرة نفوذها من خلال مؤسساتها الاجتماعية المختلفة. وذلك لأن الله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ﴾ (سورة البقرة، آية ١٠٩). ويقول سبحانه وتعالى: ﴿وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ ٱلْيَهُودُ وَلَا ٱلنَّصَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ﴾ (سورة البقرة، آية ١٢٠) ويؤيد هذا الحكم ويدعمه ما جاء في الموسوعة الدولية من أن الأقلية غالبًا ما تكون موضعاً لعدم التعامل العادل اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا [١٦ ، ص١٣١].

ومن هنا فإنه عند محاولة تعليل الظواهر الثقافية للجماعات العرقية (الأقليات) خاصة عندما تكون اللغة عنصرًا نشطًا في تحديد هذه الأقليات لابد من التأكد من فحص العناصر النشطة الأخرى كالوضع الأسري، والوضع الديني أو الأوضاع السياسية والتاريخية ونحو ذلك مما يساعد على التحليل الدقيق لمشكلة تعلم الأقلية في مجتمع ما [١٧]. فعلى سبيل المثال نرى أن من بين العناصر الرئيسة التي تكون الشعب الماليزي هي اللغة والدين وهما عاملان مختلفان. فإذا كان الماليزي يتكلم اللغة الصينية، يصبح النموذج الصيني الثقافي عاملاً مشتركًا مع النموذج الثقافي الماليزي ولكن تغلب الشخصية الماليزية عليه. ويشب أبناء العنصر الممتزج (ماليزي + صيني) بماليزيا متشبعين بالثقافة الممتزجة التي تغلب عليها الماليزية ويعاملون كماليزيين على الرغم من أن كثيرًا منهم يحتفظ ببعض المؤثرات الثقافية الأصلية لوالديه.

مفهوم تعليم الأقليات

في الجماعات المتعددة الثقافات والأعراق plural societies تظهر الجماعات الخاضعة من أصحاب الطبقات الدنيا فيما يتعلق بمستوى التعليم والوضع المهني لأفرادها بشكل يدل على أنها أقل حظًا من الجماعات المسيطرة [١٨] فكثير من الذين يهاجرون إلى بلاد ذات ثقافات تختلف عن ثقافاتهم الأصلية ولا يستطيعون التكيف مع هذه الثقافات الجديدة، غالبًا ما يكونون في قاع المجتمع وغير قادرين على التدرج في السلم الاجتماعي والوظيفي والتعليمي وبهـذا تستطيع الجماعات المسيطرة أن تجعلهم في عداد الفئات المميزة عنصريًا

فتمارس معها ضغوطًا كثيرة تضطرها إلى الخروج من دائرة المجتمع أو تظل هذه الفئات منعزلة فلا تصل إليها الخدمات الاجتماعية والثقافية التي تصل إلى غيرهم من الأقليات أو من الجماعات المسيطرة، وغالبًا ما تلجأ هذه الجماعات المنعزلة إلى تعليم أبنائها الثقافة الأصلية لهم فيكون ذلك على حساب استمرارهم منعزلين داخل المجتمع. أما إذ تم امتزاج الثقافة المحلية لهؤلاء القادمين من بلاد أخرى مع الثقافة الجديدة فإن الثقافة الجديدة تفرض نفسها عليهم فيتطبع الأبناء بها وتندثر مع الأيام كثير من العناصر الثقافية الأصلية لهم. ويمكن أن نستدل على هذه الظاهرة من خلال النظرية الشهيرة بنظرية الحرمان الثقافي Cultural Deprivation Theory التي يرى أنصارها أن الأطفال يعتبرون محرومين ثقافيًا عندما يأتون من بيئات ثقافية داخلية أو خارجية لا تزودهم بالمعنويات اللازمة لنموهم نموًا طبيعيًا. وبناء عليه فإنهم يعانون من العجز اللغوي والمعرفي والاجتماعي، وتأتي نتائجهم الدراسية منخفضة المستوى مما يؤدي إلى رسوبهم المستمر [١٩].

ويمكن تحديد مفهوم تعليم الأقليات من خلال النتائج المترتبة على فكرة التباين في مستوى المدرسة العام المتعلقة بأقلية معينة مع مقارنتها بمدرسة أخرى تتبع جماعة الأكثرية فعندئذ يمكن أن نعرف تعليم الأقليات بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يتم داخل إطار مدرسة متدنية المستوى العام في مرافقها ونوع الخدمات التي تقدمها ومناهجها الدراسية وطبيعة مواصفات مدرسيها ونوعية طلابها والأماكن التي يسكنون فيها. فهو بهذا يختلف من حيث البنية عن ذلك النوع من التعليم الذي يقدم للطلاب في مدارس (الأغلبية)، ولقد ظهرت مشكلات تعليم الأقليات من خلال الفكرة أو الاتجاه الذي كان ولا يزال يسود كثيرًا من المجتمعات المتعددة الثقافات والمذاهب والأعراق واللغات المبنى على اللامساواة أو عدم وجود مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بها. فتعطى الأوليات لمدارس فئات الأكثرية بينما تقل أو تنعدم الفرص التعليمية لأبناء جماعة الأقلية [٢٠].

وغالبًا ما نلاحظ أن مفهوم تعليم الأقليات ينظر إليه من خلال بعدين أساسيين هما:

١ - بعد يتعلق بمستوى أو مدى تكيف وانسجام الطلاب مع الأفكار والمفاهيم والمناهج الخاصة بالمدارس التي يذهبون إليها كأقليات.

٢ ـ بعد يتعلق بمدى ما تظهره المدارس بشكل ضيق أو موسع من اهتمام لتكيف نفسها مع الطلاب المنتمين إلى أقليات المجتمع [٢١].

وفي كلتا الحالتين نجد أن المفهوم يتباين من مجتمع إلى آخر ومن جماعة أقلية إلى جماعة أقلية أخرى. ويمكن أن نتبين مفهوم تعليم الأقليات من خلال العناصر اللغوية والنفسية لهذا النوع من التعليم. إذ المعروف أن تعليم الأقليات قد يتم بلغة الأكثرية وفي هذا تضييع للشخصية الثقافية الأصلية للتلاميذ، علاوة على صعوبة التعليم بلغة أجنبية على التلاميذ وعدم تمكنهم من إدراك محتويات أو اكتساب المهارات اللازمة من خلال البرامج الدراسية المقررة عليهم. كما قد يتم بغير لغة الأكثرية، وهنا لا يتمكن التلاميذ من الأستفادة من السلم الاقتصادي والمهني للمجتمع الذي يعيشون فيه. علاوة على ما يمكن أن يحدث لهم من مشكلات اجتماعية ونفسية أخرى كعدم التوافق مع النظام الثقافي، والعزلة ونحو ذلك [١٣؛ ٢٢، ص ص٢١٦ـ٢٢٥].

مشكلات في تعليم الأقليات

إن من بين أكثر الصعوبات التي قد تحدث لأبناء الأقليات في مدارس الأغلبية داخل مجتمع ما، هو الانفصال أو اللااستمرارية discountinuity لتكامل العلاقة بين البيت والمدرسة طالما أن طبيعة حياة الأسرة تختلف عن طبيعة حياة المدرسة فالحياة بالنسبة لهؤلاء الأبناء بمثابة «صدمة ثقافية» culture shock.

وهنا يصبحون عرضة لتغلغل العصبية العرقية في نفوسهم خاصة إذا كانوا مختلفين في اللون عن مجتمع الأغلبية، أو كانت الديانة التي يدينون بها تختلف عن ديانتهم أو الملابس التي يلبسونها تبدو غريبة على البيئة ونحوه مما يشير إلى أن كل الأمور المتصلة بحياة هؤلاء الأبناء تخلق أو تؤكد قضية الانقطاع أو فقدان العلاقة بين المنزل والمدرسة. كما أن هذه الاختلافات بين طبيعة حياة الأسرة وحياة المدرسة لا يمكن تقليص حجمها من قبل المدرسين الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء الأبناء. وهنا يصبح تعليم الأقليات قضية معقدة للغاية [١٣، ص ص ٢٣ـ٢٤؛ ٢٣؛ ٢٤، ص ص٢٢٣ـ٢٣٧].

وتعتبر مشكلة الدافعية motivation قضية أساسية في تعليم الأقليات. ففي معظم الأحوال نلاحظ أن التلاميذ الذين يقدمون من بيئات ثقافية مختلفة عن بيئة المدرسة، ليس لديهم الدوافع الكافية للتعليم والتعلم نتيجة إحساسهم بالمفارقات الثقافية داخل المجتمع. وهذا بدوره يفقدهم القدرة على الإنجاز الأفضل والنجاح داخل مدارس الأغلبية، كما قد يكون ذلك سببا في انقطاعهم عن مواصلة التعليم فيتسربون من المدارس [٢٥، ص ص ٧٣-١٠٠] drop out . ولا يتعارض هذا مع وجود حالات اتضح منها أن الطلاب (التلاميذ) القادمين من بيئات ثقافية أجنبية في بعض المدارس قد سجلوا ارتقاء ملحوظًا في أعمالهم الأكاديمية خصوصًا إذا وجدت عوامل أخرى مساندة لهم كالدعم الأسري والدعم المادي ونحوه.

وقد تؤثر الحالة التي يتم بها تعليم الأقليات في حدوث ما يمكن أن يطلق عليه الوهن الثقافي attenuation of culture لدى أبناء الأقليات خصوصا عندما لا يكون هناك ارتباط مباشر بين ثقافة الأقلية وثقافة الأغلبية. أو قد تتسبب الحالة في حدوث الانحراف أو الاختلال الثقافي cultural disorganization أو قد تصل نتائج الحالة لتتسبب في إحداث التدمير أو الإبادة للثقافة الخاصة بهذه الأقليات destruction of culture وخاصة عندما تكون الهوة التكنولوجية واسعة بين الجماعات الأقلية وبين الجماعات الأغلبية أو عندما تكون القوة والنفوذ لجماعة شديدة الأثر على جماعة الأقلية كسطوة الجماعات الاستعمارية على بلد ما [٢٦، ص ص ١٢١ - ١٣٤].

وهناك مشكلة تعليم الأقليات المرتبطة بمنزلة الفرد أو الجماعة وأسلوب الحياة status and lifestyles . فالنساء باعتبارهن أقليات أمام مجتمع الرجال يحصلن على فرص وظيفية أقل من الرجال. والفئات المنتمية إلى الأقليات العرقية تعاني الحالة نفسها نظرًا لأن المدرسة التي يلتحق بها الفرد المنتمي إلى أقلية معينة ونوع الفرص التعليمية المتاحة وحجمها قد لا تقوده إلى مستويات وظيفية عليا. ويلعب التبدل المستمر للأنظمة واللوائح القانونية الخاصة بتنظيم علاقات العمل والعمال دورًا بالغاً في تغلب أنماط معينة من هذه القوانين على أخرى في مصلحة الجماعات المسيطرة. إضافة إلى تغلب بعض الخصائص الاجتماعية على

الخصائص التعليمية لأفراد الأقليات. فالأشخاص الذين ينتمون إلى جماعة الأقليات غالبا ما يتميزون بأنهم فقراء أو أن مركزهم الاجتماعي متدن للغاية، فعندما يحصل بعضهم على قسط من التعليم مع استمرارية تدني وضعه المالي مثلاً فإنه ينظر إلى الآخرين بمنظار المستوى التعليمي الذي وصل إليه بينما ينظر إليه أقرانه وغيرهم من فئات الأغلبية من خلال الوضع المالي والاجتماعي له ويطلق على هذه الحالة «التضارب في الحالة أو المركز» [٢٧، ص ص ٤٨٥-٥٢٣] status inconsistency . علاوة على ذلك فإن الحياة المهنية لأبناء الأقلية مهما كان تعليمهم تظل رهينة الحالة الاجتماعية والاقتصادية لهذه الأقلية. فالأقليات ذات الثراء الكبير أو المتميز بخصائص معينة مرغوبة من قبل الأغلبية تتمتع بفرص أكثر للصعود في السلم الاجتماعي من غيرها حتى وإن كانت قليلة أو عديمة النفوذ السياسي داخل المجتمع. كما تتأثر الحياة المهنية للأقليات بمدى انفتاح أو انغلاق نماذج الحراك الاجتماعي وأنظمته [٢٨، ص ص ٢٣٣-٢٣٥، ٢٧٠-٢٧٧] social mobility .

وتأتي مشكلة التطبيع السياسي political socialization للأفراد من خلال برامج التعليم المخصصة للأقليات كعامل فعال له دلالاته ومفاهيمه وخطورته على كيان هذه الأقليات. فالأسرة والمدرسة إضافة إلى وسائل الإعلام تنمي الاتجاهات السياسية للأفراد وتتعزز هذه الاتجاهات عن طريق المنظمات السياسية المتخصصة. وليست المشكلة قائمة على أساس نقل المؤثرات وتكوين الاتجاهات السياسية للأفراد بقدر ما تكمن في طبيعة هذه المؤثرات أو تلك الاتجاهات المكتسبة ففي معظم الأحوال نجد أن جماعة الأغلبية تحاول أن تطبع جماعة الأقلية سياسيًا بالإضافة إلى التطبيع الثقافي بأبعاده الأخرى. وهنا تكمن خطورة تعليم الأقليات غير الموجه لحماية الثقافة الخاصة بهذه الأقليات، الذي يفرض على الأبناء التزامات وقيما سياسية قد تتعارض مع ما تعودوا عليه أو مع ما تنتمي إليه أسرهم [٢٨، ص ص ٣٠٦ - ٣٠٩].

نماذج من تعليم الأقليات

إن استعراض الحالات المختلفة التي تعيشها الجماعات العرقية تعليميًا في النسق الثقافي لمجتمع الأكثرية يتطلب منا أن نسأل سؤالاً مهما وهو إلى أي مدى يستطيع مجتمع

الأقلية وأبناؤه الطلاب أن يتشبعوا بقيم مجتمع الأكثرية وسلوكه ولكي نجيب عن هذا السؤال لابد من التأكيد على مفهوم الجماعة العرقية باعتبارها ذات علاقة خاصة مع البناء الاجتماعي social structure لمجتمع حديث معقد يميزها عن جميع الجماعات الصغرى أو الكبرى الأخرى داخله. حيث يتم تكون مجموعة من المنظمات والهيئات والعلاقات الاجتماعية غير الرسمية أو العامية تسمح وتشجع أعضاءها على الاحتفاظ بمقومات الجماعة أثناء تفاعلها وعلاقاتها الأولية والثانوية خلال مراحل تطورها وحياتها فتعمل بذلك نحو تحقيق وظيفتين أساسيتين هما [٢٩، ص ص ٣٧-٣٩]:

١ - الوظيفة النفسية والتي من خلالها يتم تأكيد أهمية الجماعة العرقية للتعريف بالفرد وتحقيق إنتمائه إليها.

٢ - الوظيفة الاجتماعية والتي من خلالها يتم تأكيد نموذج الاتصال للفئات المنتمية إليها ومؤسساتها بحيث تسمح لكل فرد من أفرادها بتوجيه علاقاته توجيها يتناسب معها.

وفيما يلي سوف نستعرض بعضا من نماذج تعليم الأقليات في العالم لنرى مدى قرب النموذج أو بعده من هذه المواصفات.

النموذج الأمريكي: النموذج الديمقراطي أو الليبرالي

هناك أربعة عناصر رئيسة تؤثر في تكوين الجماعات الفرعية ضمن المجتمع الأمريكي وهي الجماعة العرقية والطبقة الاجتماعية والسكنى بالريف أو المدينة وجهة السكنى الأساسية. ولا يمكن أن نفصل بين هذه العناصر، لأنها تعمل في وحدة متكاملة. فعندما نود أن نحلل فرداً ما يدين بالديانة المسيحية مثلاً، لابد أن نعرف خصائصه العرقية ولونه والجهة التي يسكن بها وموقعها بالنسبة للمجتمع وطبقته الاجتماعية ونحو ذلك. ولقد تمكن علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا من وضع كثير من المصطلحات التي تساعد على تفسير ظاهرة الجماعات العرقية في المجتمع الأمريكي ومن ذلك مثلاً استخدام مصطلح «الاستيعاب أو الاحتواء الثقافي assimilation من قبل علماء الاجتماع، واستخدام مصطلح التطبيع الثقافي accultration من قبل علماء الأنثروبولوجيا للدلالة على الكيفيات التي يتم بها تشبع هذه

الجماعات العرقية (جماعات الأقليات) بأفكار ومعتقدات وثقافات الجماعات المسيطرة. ولقد عرف جوزيف فيشر Joseph Ficher الاستيعاب الثقافي assimilation على أنه عملية اجتماعية يتقبل من خلالها اثنان أو أكثر أو جماعة أو أكثر نموذجًا سلوكيًا لأشخاص آخرين أو لجماعة أو جماعات أخرى [٣٠، ص٢٢٩].

كما يعرف أرنولد روز Arnold Rose عملية التطبيع الثقافي accultration بأنها عملية تبني فرد أو جماعة لثقافة جماعة اجتماعية أخرى، أو تبني الأساليب التي تقود إلى قبول ثقافة جماعة أخرى [٣١، ص ص ٥٥٧- ٥٥٨].

ولا يكاد يوجد اختلاف بين كلا الاصطلاحين فهما يدلان على معنى واحد تفسره ثلاث نظريات رئيسة بالنسبة للمجتمع الأمريكي تفصلها على النحو التالي:

نظرية التطابق الإنجليزي Anglo-Conformity Theory

وهي نظرية تفسر ظاهرة التطبيع الثقافي أو الاحتواء الثقافي لجماعات البلاد الأمريكية مفترضة أن الثقافة الإنجليزية تفوقت على غيرها من الثقافات داخل المجتمع الأمريكي ففرضت نفسها لغة واصطلاحا على أنها ثقافة المجتمع كله بغض النظر عن الثقافات العديدة التي تشكل الجماعات المختلفة داخل البلاد [٣٢]. وقد كان لحركة أمركة الشعب Americanization movement خلال الحرب العالمية الأولى دور واضح في دعم هذه التوجهات التي كانت تسعى في جوهرها إلى احتواء جميع المهاجرين إلى أمريكا ثقافيًا وتطبيعهم بثقافة المجتمع الأمريكي من خلال تأكيد سمو النزعة الإنجليزية على كافة النزعات الأخرى بالبلاد. لذا فقد نشأت المدارس المختلفة لتعليم أبناء المهاجرين الثقافة الأمريكية ليتم مع الزمن تطبيعهم بها تمامًا تحت شعار الروح الأمريكية American spirit ونحو ذلك من الشعارات. أما المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالإعلام والكنائس والأنظمة والوائح والتشريعات الاجتماعية المختلفة والإدارات السياسية فقد عملت على تمثيل الدور نفسه الذي كانت تقوم به المدرسة لتحقيق ذلك الهدف. ولقد ساعد على تحقيق السطوة الإنجليزية الثقافية بالبلاد الأمريكية ضخامة عدد المهاجرين من بلادهم (بريطانيا -

اسكوتلاندا ـ إيرلندا) وغيرها إلى أمريكا إذ زاد على ٦٠ مليون نسمة خلال فترة الثورة الأمريكية.

نظريــة الامتـزاج Melting Pot Theory

تعود نظرية الامتزاج إلى القرن الثامن عشر الميلادي عندما بدأت جحافل المهاجرين الأوربيين تقدم على الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كان للثقافة الإنجليزية نفوذها الواسع بين المهاجرين، فظهرت على غرار هذه الثقافة نظرة جديدة تؤكد أهمية الثقافات الأوروبية الأخرى للمهاجرين وتساوي بينها وبين الثقافات الإنجليزية خصوصًا المهاجرين من ألمانيا والسويد وفرنسا [٢٩، ص ص ٨٤ـ١٢٠] على أن هذه النظرة كانت في جوهرها تؤكد أن جميع الثقافات الأوروبية بما في ذلك الإنجليزية امتزجت معا في بيئة ثقافية جديدة هي البيئة الأمريكية فظهرت تبعًا لذلك الثقافة الجديدة المسماة بالثقافة الأمريكية متضمنة في إطارها العناصر البيولوجية والثقافية لجميع الفئات إلا أنها تختلف عن العناصر الثقافية الخاصة بكل فئة من هذه الفئات. على أن مدى ما يمكن أن تسهم به كل فئة من عناصر ثقافية معينة في الثقـافة الجديدة يتوقف على حجم هذه الفئة وقوة نفوذها وموقعها الاستراتيجي بين بقية الفئـات. وتبعًـا لهذه النـظرة يمكن أن تشكل برامج التعليم مؤكدة على الثقافة الجديدة ومتضـمنة العناصر الثقافية للفئات المشاركة فيها بطريقة متوازنة ومنسقة على الرغم من سمو بعض المؤثـرات الثقـافية لبعض الفئـات على البعض الآخـر كما هو الحال بالنسبة للغة الإنجليزية واستخداماتها في التعليم بمراحله المختلفة.

نظرية التعدد الثقافي Cultural Pluralism Theory

لقـد رأينـا من خلال استعـراض النظريتين السابقتين أن كليهما تؤكد على اختفاء الخصائص المجتمعية لفئات المهاجرين كجماعة تعيش في بيئة جديدة تعرف من خلال هذه البيئـة. إلا أن هذا الاتجـاه لم يكن منسجـماً تمامًا مع كل الجماعات المهاجرة إلى الأرض الجديدة. وتبعًا لهذا الوضع فقد ظهرت النظرية الجديدة تحت مسمى «نظرية التعدد الثقافي» [٣٣، ص ص٦٨ـ٦٩] لأول مرة من خلال مقالة لأحد الكتاب يدعى كالان هوراس Kall Horace عام ١٩٢٤م بعنوان «الثقافة والديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية» يؤكد

فيها الحقوق العامة لمختلف فئات المهاجرين بغض النظر عن سمو عرق أو ثقافة على عرق أو ثقافة أخرى. كما كانت هذه النظرية بمثابة احتجاج وعلاج للأمراض العنصرية التي كانت سائدة في البلاد كجماعة الكوكلاكس كلان Ku Klux Klan وجماعة الشعار الأحمر وغير ذلك على أساس سيادة الديمقراطية الوطنية لجميع أعضاء المجتمع. وقد تضمنت هذه النظرية ثلاثة أبعاد رئيسة هي :

١ - بُعد يتعلق بطبيعة الجماعة العرقية وعلاقتها بالفرد. إذ يعتقد كالان أن كل الجماعات الموجودة بالمجتمع هي من النوع الذي يمكن أن ينتسب إليه الفرد بحريته واختياره بناء على علاقات تعاقدية معينة contractual relationships . أما الجماعة العرقية فهي مبنية على السلالة أو النسب أو غير ذلك من العلاقات التي تعتبر إلزامية وليس للفرد الحرية في نقضها أو التخلص منها.

٢ - بُعد يتعلق بطبيعة المبادىء السياسية الأمريكية والحياة الاجتماعية. إذ يعتقد كالان أن أي محاولة لفرض محتويات النظريتين السابقتين في المجتمع تعد خرقًا للمبادىء الأمريكية والحياة الاجتماعية الديمقراطية. فلكل جماعة الحق في أن تكون مختلفة عن الآخرين وفي الوقت نفسه تتمتع بالمساواة والعدالة different but equal .

٣ - بُعد يتعلق بالقيم والحقوق للمجتمع ككل المبنية على أساس مراعاة حقوق الجماعات العرقية المختلفة من خلال تفاعلها في الهيكل العام للمجتمع الديمقراطي . ويتم ذلك من خلال إسهام الجماعة العرقية بما لديها من الخصائص الثقافية في الثقافة العامة للوطن في سبيل دعمها وإثرائها وتنويعها وليس في سبيل المفاضلات العرقية واللونية والثقافية المتعلقة بهذه الجماعات.

ومن خلال هذه النظرية يتم تشكيل النظم التعليمية بحيث تراعى الخصائص العامة للثقافة الأمريكية الشاملة مع ضمان حرية قيام كل جماعة عرقية بتعليم أبنائها باللغة الأصلية لها وتأكيد خصائصها الثقافية الذاتية . على أن نظام التعليم العام سوف يعمل ويشجع قدر الإمكان مكونات الثقافة الأمريكية المختلفة في سبيل دعم خصائص المجتمع الديمقراطي .

على أننا نلاحظ أن النموذج الأمريكي بسعيه لتنفيذ مبادىء الديمقراطية وتشكيل المجتمع الديمقراطي في شؤون الحياة كافة على حد ما ذهبت إليه النظريات المختلفة لم يستطع أن يحقق كل مظاهر الديمقراطية في معالجة القضايا الثقافية والتعليمية للجماعات المختلفة التي يتشكل منها هذا المجتمع. كما أن كثيرًا من الممارسات الديمقراطية اتخذت أشكالاً صورية دعائية تزداد قوة ونفوذًا في تأثيراتها في المواقف الظاهرة أمام الأمم والشعوب الصديقة والمعادية لها؛ أما الالتزام الفعلي بتلك المبادىء فلا يزال موضع شك وريب. وقد لا نكون مخطئين إذا أدركنا أن النموذج الأمريكي برغم اتسامه بالمبادىء الديمقراطية فإنه قد فرق في معاملة الأقليات المختلفة داخل البلاد. فالمسلمون لا يحصلون على المقومات نفسها التي يحصل عليها الآخرون من غير المسلمين، وهذا واضح من الأدوار المختلفة للمؤسسات الاجتماعية المتعددة لهذا النموذج كالمدرسة وأجهزة الإعلام التي تحفل بالكثير من الجوانب المعادية للإسلام. ويعتقد الباحث أن كل الجماعات المسلمة لو جردت من إسلاميتها لوجدت لنفسها رواجاً كبيراً في سوق الثقافة الأمريكية الذي لم يستطع أن يجتاز عقبة التمييز العقائدي وخاصة التمييز ضد العقيدة الإسلامية. فكما تدل كثير من الدراسات والأبحاث فإن المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية والعليا لا تنقل معلومات صحيحة عن الإسلام، بل إن بعضها ينفر الأفراد من مجرد التفكير بالانتماء إلى الإسلام، كما توجد نسبة كبيرة من الكتب التثقيفية المختلفة تسيء إلى الإسلام وأهله وتصوره بطريقة لا تدل على سمو القيم والمثل العليا الإنسانية، فإن سمو العقائد ليس بالكيد والدس للعقائد الأخرى بقدر ما هي في قدرة النموذج العقائدي على معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية المختلفة داخل المجتمع ولم يقتصر الأمر عند هذه الممارسات بل وصل إلى درجة أن وسائل الإعلام أخذت تعمل على إظهار المسلمين بمظهر المتمردين أو المخربين وما شابه ذلك وتندد بهم وتبدي التحيز الواضح لأعدائهم [٣٤، مج ٣، ص ١٢٣١]. أضف إلى ذلك فإن تأثير الإعلام الأمريكي على الثقافة الإسلامية والمبادىء الفلسفية القائمة على الأخلاق الفاضلة والمثل العليا يشكل مصدرًا من أخطر المصادر على هذه الثقافة وعلى معظم الثقافات الأخرى التي تنزع إلى المحافظة conservatism . وهنا ندرك عدم قدرة النموذج الأمريكي على التخلص من التمييز الثقافي بين الأمم والشعوب المكونة لمجتمعه. ولقد لجأ القائمون على شؤون الثقافة الإسلامية نتيجة لهذه الممارسات المشينة للنموذج

الأمـريكي إلى إقـامة المؤسسات التربوية الخاصة على شكل «مدارس نهاية الأسبوع» أو «المدارس العامة» أو «المدارس الدينية والمعاهد» أو «المدارس الصيفية» وغير ذلك من النماذج التعليمية في محاولة للحفاظ على المؤثرات الثقافية الأصلية وتطبيع أبنائهم بها وتحصينهم ضد الثقـافـة الأمـريكية غير المستـوفية لمواصفات الديمقراطية التي حفلت بها كتبهم وأجهزة إعلامهم [٣٥، مج ١ ، ص٧٩].

وجدير بالذكر هنا فإن النموذج الأمريكي لم يستطع مقاومة فكرة «التسلطية» من قبل بعض الأقليات المتميزة داخـل المجتمع الأمريكي. فنحن نلاحظ أن اليهود والمسيحيين يسيطرون على مؤسسات البلاد وأنظمتها بشكل واضح وهم لا يسمحون بتغلغل الثقافة الإسلامية في الثقافة الأمريكية بل ويحاربون هذه الثقافة بكل ما أوتوا من قوة ونفوذ. وهذا بدوره يؤكد عدم قدرة النموذج الأمريكي على صناعة الديمقراطية في البلاد ويؤكد صورية هذا النموذج وشكليته. ثم وأن النموذج الأمريكي ذاته ينتمي إلى المبادىء الرأسمالية التي تسعى بدورهـا إلى استعـمار الشعـوب سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أكبر انتهاكات النموذج الأمريكي للحقوق الإنسانية هو تسخيره في خدمة التبشير بالنصرانية للمسلمين وغيرهـم [٣٦].

النموذج الروسي : الاشتراكي الشيوعي

يرى الباحث أن الحديث عن النموذج الروسي في التعامل مع الأقليات والجماعات المختلفة يعود إلى الفترة الواقعة قبل الثورة الشيوعية في عام ١٩١٧م. فقبل هذه الفترة كما يذكر بعض الباحثين لم يكن هناك وجود متميز للدولة الروسية بشكلها الحالي. إذ إن جميع أراضي روسيا الحـالية كانت تحت حكم التتار. ومع بداية القرن الخامس عشر الميلادي تكـونت للروس ولاية صغـيرة خضعت لسلطة التتار أيضًا. إلا أن هذه الولاية الصغيرة استـطاعت فيها بعد أن تغزو التتار وبدأت مع هذا التاريخ الممارسات الروسية السياسية وغيرها داخليًا وخارجيًا (٣٧، ص ص ٥٦-٦٢].

ومن أبرز علامات النموذج الروسي تبنيه للممارسات الدكتاتورية ورفضة للديانات جميعها وتحكمه في شئون الأفراد الخاصة وعدم مراعاته لحرياتهم الشخصية. كما يقوم هذا

النموذج على الإباحية المطلقة والثنائية الجدلية والاحتكام إلى أسطورة «برمثيوس إله الصناعة والعلم» [٣٨، ص ص ١٣-١٥].

ويقول ماركس زعيم الشيوعية: «إنه لا مفر من أن يكون المحرومون من الامتياز مستائين وبذلك يكون عدم الاستقرار والثورات وحرب الطبقات وما سواها. وليس الباعث على كل هذه العملية في النظام مبدأ من مبادىء العدالة وإنما المبدأ السلبي المحض» «مبدأ العداء» [٣٨، ص ٣٦]. ويعتقد أصحاب هذا النموذج أن صراع الطبقات هو «حتمي وطبيعي ويجب نقله إلى الميادين كافة: السياسة والفلسفة والقضاء والقوات المسلحة والدين،» كما يميل مؤيدو هذا النموذج إلى القول بأهمية القضاء على البرجوازية (الطبقة الوسطى). وعلى الرأسمالية التي يعتقدون أنها بمثابة عوائق في طريق تقدم البشرية، لذا ففي رأيهم أنه يجب أن تتسلم الحكومة «الطبقة العمالية الواحدة» وتقيم مجتمعًا جديدًا وأن هذا هو الطريق إلى تحرير البشر من التبعية والطريق إلى السلام الذي لا تهدده الحروب ولا الصراعات الطبقية [٣٩، ص ص ١٦-١٨؛ ٤٠، ص ص ١٢٣-١٣٣].

ومهما اختلفت نزعات النموذج الروسي السياسية والفلسفية إلا أنها تلتقي في بؤرة واحدة وهي إذابة القوى الثقافية الأصلية للشعوب والأمم التي تشكل الاجتماع البشري في أي مكان. فالفابية مثلاً كإحدى النزعات الاشتراكية تهدف إلى «اختفاء تنوع الطبقات ليتوحد المجتمع داخل طبقة واحدة لها رأي عام واحد» [٣٩، ص ٢٠]. ولعل أكثر المتضررين من النموذج الروسي هم المسلمون، إذ تشير كل الدلائل إلى أن القائمين على هذا النموذج استخدموا الدين الإسلامي نفسه بطرق محورة وملتوية لينفذوا منها إلى أتباعه ومؤيديه، فحرضوهم وأوهموهم بفعاليته وجدواه لحياتهم وحياة مجتمعاتهم.

ولقد لجأت روسيا إلى استخدام أساليب شتى للقضاء على الوحدة الإسلامية والمسلمين بدلاً من أن تضمهم إلى سلطتها كجماعات تابعة مثلهم في ذلك مثل الجماعات غير الإسلامية. ومن هذه الأساليب كان أسلوب تقسيم المسلمين وتجزئتهم إلى قوميات ووطنيات مصطنعة وغير حقيقية. كما حاولت القضاء على اللغة العربية بشتى الطرق

باعتبارها لغة القرآن الكريم ولغة الثقافة الإسلامية وقامت بإلزام الجماعات الإسلامية المتعددة بالتحدث بلغة قومية خاصة بكل واحدة منها [٤١، ص ص ١٦-١٨؛ ٤٢]، ولجأت في جملة ما فعلته إلى استخدام أسلوب تهجير الروس ونقلهم إلى أراضي الجماعات الإسلامية ليعملوا على مضايقة هذه الجماعات ويضطروها إلى مغادرة أراضيها في محاولة لعزل المسلمين أو إبقائهم كأقليات داخل البلاد. ولقد قتل من المسلمين من جراء المواجهات المختلفة مع الروس ملايين من الأنفس.

وبحكم ماتدين به روسيا للمذهب الشيوعي القائم على استهجان الأديان وتحكيم النزعة المادية للحياة فقد استخدم الروس هذا المذهب كوسيلة لتجريد الأقليات المختلفة من ثقافاتها الأصلية وطمس معالمها واستبدالها بآراء وأفكار واتجاهات مادية بحته. وهذا يؤكده أن كثيرًا من الأجيال الجديدة من المسلمين تطبعت بالماركسية وتعاليمها في الاتحاد السوفيتي.

وقد ذكر أحد الكتاب المسلمين أن جرائم الشيوعية ضد الإسلام والمسلمين بشكل خاص قد اتخذت أبعادًا كثيرة ومتنوعة في سبيل النيل من الثقافة الإسلامية والقضاء عليها [٤٣، ص ص ١٧١-١٧٣]. ومن ذلك قيام الشيوعيين بإعداد الكتب التي تحارب الدين الإسلامي بشكل خاص والأديان بشكل عام لتقرر إجباريًا في المدارس الإسلامية، أو إعداد المسرحيات التي تمتهن الدين، وقيامهم بتلقين الأطفال المسلمين التربية الإلحادية، وتنظيم المحاضرات والمناظرات والمعارض التي تشبعت بالمبادىء الهدامة والروح الإلحادية القوية. إضافة إلى ذلك فقد لجأ الشيوعيون إلى استخدام أجهزة الإعلام المختلفة وتوجيهها وجهة مناهضة للدين، كما قامت جماعات شيوعية كثيرة بتجميع الكتب الدينية وإتلافها بشتى الطرق، هذا إلى جانب استخدام أساليب التصفية الجسدية للمسلمين وإغلاق مدارسهم ومنع التعليم الديني واستخدام المساجد كنواد وقاعات للسينما ومنازل للمهاجرين. ومن الأشياء العجيبة في هذا الصدد قيام الشيوعيين بإجبار المسلمين على تربية الخنازير مع حيواناتهم. وإقامة الولائم ظهرًا في شهر رمضان ومعاقبة المتخلفين عنها وإقامة المناظرات الدينية والفكرية بين أتباع الإسلام وأتباع الشيوعية وقتل وإعدام المسلمين الذين يتفوقون بهذه المناظرات [٤٣، ص ١٧٢].

وفي سبيل إذابة المسلمين ثقافيًا فقد لجأت روسيا كغيرها من الدول المعادية للمسلمين إلى ممارسة أسلوب التنفير. ويقوم هذا الأسلوب على أساس دعم التيارات العقائدية البوذية والهندوسية والحركات التبشيرية ماديًا ومعنويًا عن طريق فتح المدارس التبشيرية والمستشفيات التي تعالج المسلمين ولكن بعد أن تنال من قلوبهم ونفوسهم وعقيدتهم. كما لجأت روسيا إلى إثارة الحروب الطائفية والصراعات والأديان في محاولة منها للتخلص من الدين الإسلامي وأتباعه ومن الأديان الأخرى كذلك. وبهذا نرى أن الاتحاد السوفيتي يعمل على استخدام التربية كوسيلة نحو «سفينة» الجماعات المسلمة بالبلاد على النحو الذي وصفها به أحد الباحثين المسلمين [٤٤ ، مج ١ ، ص٥٩]. ويقوم هذا الأسلوب على أساس التدخل المباشر في قوانين التعليم والسيطرة الشاملة عليه وتعيين ممثلين للحزب الشيوعي في مؤسساته للتأكد من قيام هذه المؤسسات بتحقيق مطالب هذا الحزب من خلاله، والقضاء على مؤسسات التعليم الأهلي، واستخدام أنماط من التقويم المدرسي يقوم على أساس مدى ما تطبع به التلاميذ من أساليب الثقافة الماركسية.

ونلاحظ أن روسيا لا تسمح بإدخال المواد الدينية إلى مناهج مدارسها العامة علاوة على أن المدارس الدينية تعتبر أمرًا محظورًا. ويتلقى معظم أبناء المسلمين هناك تعاليمهم الدينية من خلال الكتاتيب المتواضعة الملحقة بالمساجد أو من خلال مدارس «الأحد» التي تقوم بفتح أبوابها للدارسين في أيام الأحد وأيام الإجازات الرسمية. كما يتم تقديم مثل هذه الدروس على أنها دروس مسائية فقط.

وتعمل روسيا على استبدال الفراغ الذي خلفه منع دراسة المواد الدينية بتدريس الفلسفة المادية واعتبار الماركسية مادة أساسية تدرس في جميع مراحل التعليم، في محاولة لطمس الثقافات الأخرى كافة لحساب الثقافة الروسية. ولجأت أيضًا إلى استبدال الحروف العربية في المدارس المختلفة داخل الولايات الإسلامية الروسية بالحروف اللاتينية في عام ١٣٤٧هـ (١٩٢٨م) ثم تم استبدال الحروف اللاتينية بالحروف الروسية في عام ١٣٥٩هـ (١٩٣٨م)، وبعد أن كانت هناك الآف المدارس الابتدائية بالولايات الإسلامية ومئات المدارس العليا تم إغلاق ذلك كله لتمزيق القوميات المختلفة التي تسكن هذه الولايات [٤٥ ، ص ص ٢٧٣-٢٧٦].

وتقوم الأسرة المسلمة بدور بسيط في سبيل تلقين أبنائها بعض المعارف الدينية إلا أن هنـاك خطورة تكمن في كفـاءة الأسر كمصدر لهذه المعارف [٤٥، ص ص ١٦-١٨]. ويعتمد كثير من المسلمين على دروس الثقافة الإسلامية التي تقدم في المساجد. ويعتبر تحفيظ القـرآن الكـريم أكثر الأنشطة الدينية في هذه المساجد علما بأن تحفيظ القرآن الكريم لا يتضمن التعـرف على الشروحات والتفسيرات المتعلقة بالآيات المحفوظة أو المقروءة. أما بالنسبة للمعارف الدينية الأخرى كالحديث النبوي والفقه ونحوه فإنه يتم بلغات مختلفة. ومعظم الكتب التي تنقل هذه المعارف مليئة بالأخطاء [٤٤، ص ص ٦٨ - ٧٣].

وقد أوضح أحد الباحثين المسلمين بأن أبناء المسلمين في الاتحاد السوفيتي يعانون أبشع أنواع التمييز والاضطهاد الديني لا بسبب جنسياتهم وخلفياتهم الأسرية والبيئية وإنما بسبب انتـمائهم إلى الإسـلام. وأن هذه المعـانـاة تبدأ من الروضة وتستمر حتى التعليم الجـامعي والعـالي. فعـلى سبيل المثـال تقـوم السلطات الـروسية المسؤولـة هناك بتقديم الإغراءات والامتيازات للطلاب المسلمين شريطة أن ينخرطوا في سلك الأحزاب الشيوعية كالكومسمول، ومنظمة الشبيبة الشيوعية وغيرهم، وعندما يتم ذلك تصبح لهم الأولوية في الالتحاق بالجامعات أو الحصول على المراكز المهنية والوظيفية الرفيعة [٤٦].

وتجدر الإشارة إلى أن مسلمي الاتحاد السوفيتي يتكونون من العديد من القوميات منها الأورست والأكـراد والفرس والبلوخ والتشيش والشركس والكباردبا والباشكير والأوزبك والتتـار والأذربيجـان والكزاك والتركمان والقرغيز والكراكلباك والبلكار والويغور والإيرانية والتاجيك والأديجا والشاشان وأبخاز. كما تتكون روسيا من حوالي ١٦ ولاية منها ٦ ولايات إسلامية أو يغلب على سكانها المسلمون هي أذربيجان، وأوزبكستان، وطادجيكستان، وتـركـمانستـان، ومرزاخستان وقرغيزيا. ويبلغ تعداد المسلمين في الاتحاد السوفيتي حوالي ٤٨,٥٤٩,٦٩٦ نسمة حتى عام ١٤٠٢هـ يمثلون حوالي ١٩ في المائة من مجموع سكان الاتحاد السوفيتي البالغ عددهم حوالي ٢٦٠ مليون نسمة (٤٥، ص ص ٢٥٧ - ٢٦٧].

الإســــلام والأقليـــات

تنتشر بالبلاد العربية أقليات دينية وأقليات قومية وأقليات لغوية . وربما تداخل عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ليشكل أقلية دينية لغوية معًا . ولابد من ملاحظة أن كثيراً من الأقليات التي تعيش بالبلاد العربية تتكلم العربية وليس من الضروري أن تكون مسلمة كما قد نجد في بعض الأحيان أقليات لا تتكلم العربية إلا أنها ذات صلة بالثقافة الإسلامية . وما من شك في أن الثقافة العربية أصبحت ممتزجة إلى حد كبير بالثقافة الإسلامية ولم يعد من اليسير تجزئتهما عن بعضهما البعض في معظم الأحيان مع ملاحظة أن اللغة العربية هي مفتاح الثقافة الإسلامية .

وليس في الإسلام حزبية أو عنصرية أو سلالة أو لون أو نسب أو حسب فالأفراد سواسية ، يختلفون في موقعهم الإيماني . قال تعالى : ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ (سورة آل عمران، آية ١١٠). وقال صلى الله عليه وسلم: «لا فرق لعربي على أعجمي إلا بالتقوى» [٤٧ ، مج ٥ ، ص٤١١] . وقال الله تعالى : ﴿وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ ﴾ (سورة الحجرات، آية١١) . وقال صلى الله عليه وسلم : «المسلم أخـو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره» [٤٨ ، مج٢ ، ص ١٨٠] . وقال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (سورة الحجرات، آية ١٣) .

ولم يحدث أن كان الإسلام داعياً إلى العنصرية في تاريخه الطويل ولم يحل في قوم إلا وأعزهم عزا لم ينعموا به أبدًا ، ولقد كان الإسلام سبب عزة العرب وكان نزول القرآن باللغة العربية ، واختيار رسول الأمة ليكون عربيًا أكبر علامات ومؤشرات هذه العزة . وفي العصور الـذهبية للمسلمـين كان احترامهم ومراعاتهم لحقوق غير المسلمين بعامة مبعث الدهشة والعجب في العالم قاطبة . بل إن ما يحدث في العالم اليوم من مشكلات التمييز العنصري وأنظمة الأقليات الاجتماعية واللامساواة وعدم تكافؤ الفرص المهنية والتعليمية ليس له علاج فعال سوى النموذج الإسلامي [٤٩ ، ص ص٢٦٤ - ٢٦٩] .

ففي عصر النهضة الإسلامية ، كان طلاب العلم من شتى أنحاء المعمورة يفدون إلى مراكـز الإشعاع الحضاري والثقافي بالبلاد الإسلامية في آسيا وأفريقية وأوروبا . ويتلقون

تعليمهم تحت ظل أفضل الظروف ويعاملون تمامًا كما يعامل أبناء المسلمين وكثيرًا ما كان بعضهم يرتاح إلى البيئة الإسلامية فيقيم فيها معززًا مكرمًا [٤٩ ، ص ص١١٢-١١٧] .

ولسنا في معرض الحديث عن هذه القضايا التاريخية المجيدة فإن ذلك لا يحتاج منا إلى تأكيد أو تدليل ، ولكننا نود التأكيد على قيام المسلمين بفتح أبواب العلم والعمل أمام كل قادم إلى مناطقهم في الشرق والغرب وإطلاق حرياتهم في ما يدينون به وعدم التعرض لغير المسلمين بالتعذيب والتشريد والقتل والتدمير. إنهم أمروا في مواقف الحرب التي لا تعرف الهوادة والرحمة أن يكونوا مهذبين في تعاملهم مع النساء والشيوخ والأطفال، بل إنهم أمروا ألا يقطعوا الأشجار في الطرقات أو يأكلوا الثمار بدون حق .

إن النموذج الإسلامي برفعة مبادئه يقوم على أساس المساهمة الإيجابية في تطهير الثقافات التي يتصل بها وليس دين عزلة أو تقوقع . وكل الذين يعيشون خارج العالم الإسلامي كأقليات مسلمة ينبغي عليهم القيام بهذا الدور.

ويقوم النموذج الإسلامي على أساس احترام حقوق الأفراد والجماعات المحلية والأجنبية احترامًا يتناسب وسمو العقيدة الإسلامية بحيث تسهر الدولة على راحة مواطنيها مهما كانت خلفياتهم الثقافية والدينية .

وكما هو معروف عن الإسلام فإنه ليس هناك مجال لسمو مكانة سلالة معينة أو عرق أو لون على غيره تحت لوائه ، ويترك الإسلام الحرية كاملة للأفراد بالدخول إلى ظله . ولا يقوم بمحاربة الفكر والثقافات العالمية مطلقًا بل يعمل على تعزيزها بما يعود عليها بالنفع والمصلحة لجميع مواطنيها .

إن النموذج الإسلامي إلهي النزعة ، وليس نموذجًا وضعيًا ، وهو نموذج شامل متكامل عام خاص صالح لكل زمان ومكان ، وهو بهذا يختلف عن كل النظريات والنماذج الوضعية لتي تحدثنا عنها أو التي لم نتحدث عنها والتي تتميز بأنها عشوائية النزعة أو عفوية الاتجاه ، أو تقوم على أساس مصلحة فئة معينة [٥٠] .

وهـذا نموذج لا يحمل معاني الأقلية والعرقية والقومية واللغة وليس من طبيعته أن يبحث عند الآخرين عن حلول لمشكلات الأمة، إذ إن به دواء كل داء. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «تركت فيكم ما أن تمسكتم به لن تضلوا أبدا» [٥١، ص ٦٤٨] يعني بهذا القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

إن النموذج الإسلامي يقوم على أساس طبيعته الخيرة أينما حل طبيعته التي تطرد الشر أينما كان. فإن الانفصال الروحي لأتباع هذا النموذج الذي كان من أسبابه الكيد للإسلام وأهله والنزعات المادية المختلفة التي أخذت تتفشى في العالم يمثل أهم الأسباب في الفرقة والضعف الذي حل بالمسلمين. ويفرض هذا الوضع أن يكون النموذج الإسلامي في خدمة الدعوة للإسلام حتى وأن تعرض أتباعه للإيذاء والكيد من أعداء الإسلام أو من المنتمين إليه. قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلنَّاسُ إِلَّآ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَٱخْتَلَفُوا۟﴾ (سورة يونس، آية ١٩). وقال تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ۗ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ (سورة هود، آية ١١٨، ١١٩). ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى» [٥٢، جـ١٦، ص١٤٠].

والنموذج الإسلامي يؤكد أن الدين لله وأن الوطن لله. فهو يرفض التعصب والتفرقة بين البشر. وعندما يسعى أنصار هذا النموذج إلى صهر الثقافات الأخرى في بوتقته، فليس الهدف من هذه العملية القضاء عليها، بل تطهيرها وتطبيعها تطبيعًا يتناسب وكرامة الإنسان وحريته، وهذا على عكس التيارات الفلسفية الوضعية التي ترى في صهر الثقافات وامتزاجها الخروج بثقافة جديدة تنتهي عندها الثقافات الأصلية وتتبدل لدى الأجيال الجديدة كثير من المفاهيم والأفكار والقيم الإنسانية [٥٣، ص ص١٠٠-١٢٤].

إن النمـوذج الإسـلامي في تعـامله مع الإنسـان يأتي بالتصور الصحيح عن هذا الإنسان الذي شرفه الخالق جل وعلا ليصبح مكلفاً مستخلفاً. قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (سورة البقرة، آية ٣٠). وهذا الاستخلاف من

المولى سبحانه وتعالى يتعلق بكافة مناشط الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها من تفكير ونوايا ومشاعر وإرادة وسلوك وحركة. كما شرف الله سبحانه وتعالى بني آدم بأن كرمهم وميزهم عن غيرهم من المخلوقات. قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء، آية ٧٠). وشرف الله سبحانه وتعالى الإنسان بكثير من الخصائص والصفات الأخرى كالحرية والمسؤولية ونحو ذلك على أن يتم التوافق بين الإنسان وأخيه الإنسان في ظل المنهج الرباني المحض. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ﴾ (سورة الحجرات، آية ١٣). كما قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴾ (سورة الروم، آية ٢٢). والنموذج الإسلامي من هذه المنطلقات ليس مجرد شعارات تستهوي النفوس والعقول لترضيها، فهو لا يحيا بهذه الشكليات لأنه مقترن بالعقيدة الإلهية، ومتى انفصل أو انسلخ عنها دخل في خضم الشعارات والشكليات التي تتردد في عالم اليوم عن المساواة والعدالة والديمقراطية ونحو ذلك مما ينتاب المجتمعات الدولية كلها.

ولعل من أهم القضايا التي تنبثق عن الإسلام، ومنهجه في مراعاة حقوق الإنسان مقارنة بغيره من العقائد أو الاتجاهات الفكرية الفلسفية الوضعية هو أن هذه الحقوق تعتبر قواعد مهمة جدًّا لسلامة البنية الاجتماعية البشرية، لذا فهي ليست شكليات أو ادعاءات أو افتراضات أو مزاعم فكرية أو سياسية أو اجتماعية ونحوه، بل هي مسؤوليات يتحتم على الإنسان الفرد كائنا من كان أن يتحملها تجاه أخيه الإنسان ذكرا كان أم أنثى، صغيرًا أم كبيرًا، غنياً أم فقيرًا، ضعيفًا أو قويًّا، أو ملونًا، قال تعالى: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ ٱعْدِلُوا۟ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ (سورة المائدة، آية ٨). إن المنهج الإسلامي في القضية السابقة لا يقبل التغيير والتبديل والتجزئة والتحوير وهوى الأنفس وتغير عنصري الزمان والمكان بل هو منهج ثابت رباني دائم.

ومما يدل على سمو المسلمين في تعاملهم مع الطلاب الغرباء كما ذكر محمد عادل:

«إن مما أعان على كثرة الرحلات في طلب العلم ما كان يلقاه طلاب العلم من رعاية أثناء

رحلتهم نتيجة لما أوصى به الإسلام من البر بأبناء السبيل ورعاية المسافر والعطف عليه، فأينما ذهب الغريب في أنحاء العالم الإسلامي في العصور الوسطى، وجد المكان الذي يبيت فيه والموضع الذي يؤويه، وكانت المساجد والمدارس معدة لإيواء الطلاب بالمجان والنفقة عليهم مما جعلها خير مكان يقصده الغريب، كذلك كانت الأربطة والزوايا والخوانق مفتوحة للمسافرين والقادمين (٥٤، ص ص ٣٠-٣١].

وبين محمد عبدالرحمن في كتابه الموجز في تاريخ العلوم عند العرب أن «الجو الذي هيأه الإسلام لرجال العلم والفرص التي أتاحها لأصحاب المواهب لا مثيل له إلا في أثينا القديمة ولفترة قصيرة جدًّا من تاريخها. فقد نشطت الحركة العلمية في بلاد الإسلام نشاطاً عظيما. وكان الخلفاء والأمراء وأهل الحل والعقد لا يضنون بمال على البعوث والسفارات لاستقاء الثقافة من مواردها الأصلية والبحث عنها في منابتها القاصية، والتشجيع على ترجمة أمهات الكتب الأجنبية من مختلف اللغات حتى يحيطوا علما بجميع ثمار الفكر الإنساني» [٥٥، ص٦٢].

وتحدث عبدالجليل حسن عن طبيعة المدارس ودورها في الحركة الفكرية خلال العصرين الأيوبي والمملوكي مبينًا أنها كانت تتميز بتوافر وسائل المعيشة للمشتغلين بالعلم من المدرسين والطلاب للتفرغ للدرس والبحث مما جعل بعض المؤرخين يتحدث عن ذلك من أمثال ابن جبير وبدر الدين الكناني المقدسي [٥٦، مج١، ص ص١٢٨-١٣٠].

كما سجل عبدالعزيز الأهواني ملاحظة حول كيفية معاملة المسلمين للأقليات غير الإسلامية في الأندلس ذاكرًا فيها أن «المنطقة الإسلامية من أسبانيا كانت تشتمل على جماعات ضخمة من المسيحيين يعيشون داخل المجتمع الإسلامي حيث يمارسون شعائرهم الدينية، ويحتفظون بأعيادهم ومواسمهم، ويحتفظون بتقاليدهم الشعبية، ويقيمون علاقاتهم الاجتماعية حسب أعرافهم القديمة، ومنها أن اللغات الأعجمية ظلت حية داخل المنطقة العربية وإن كثيراً من العرب والمسلمين المتعربين كانوا يعرفون الأعجمية ويتكلمون بها في حياتهم اليومية بجانب اللهجات العامية والعربية» [٥٧].

ولعل من أحسن ما كتب في هذا ما ذكره إبراهيم أحمد العدوي حول تطور مفهوم نظام المواطنة في الإسلام عبر العصور الإسلامية المختلفة والذي جاء فيه أن نطاق المواطنة في الإسلام اتسع بعد فتح مكة ليزيل جميع مظاهر التباين بين ساكنيها، وكان من أول ما أنجز هو السماح لليهود وغيرهم من أهل الكتاب بالحصول على حقوق المواطنة لا عن طريق العهود كما كان من قبل بل عن طريق دفع الجزية من قبل الذكور القادرين منهم مقابل حمايتهم وإعفائهم من الخدمة العسكرية. ودخل في جملة الذين شملهم نظام المواطنة الموالي وأهل الذمة من غير اليهود والنصارى مما يدل على أنه نظام متفوق متنزه عن شوائب الحضارة العالمية الحديثة من تعصب عنصري ووضع الحواجز اللونية ونحوه» [٥٨].

كذلك كتب إبراهيم الشريفي: «أن من أهم المميزات في نظام الإسلام لضمان حقوق الإنسان وحمايتها حرية الفرد وكرامته وحماية الملكية الخاصة والجماعية وملكية وسائل الإنتاج الفردي وحماية الفرد والأسرة من المخاطر الاجتماعية ونشر العلم وتحرير الفرد من الأمية ومكافحة الطمع والرق والعنصرية وإزالتها وتأمين المعيشة للأرامل والأيتام ومساعدة الفقراء والشورى» [٥٩؛ ٦٠، ص ص ٢٧٥ ـ ٢٨٧].

وعن طبيعة الحياة الاجتماعية والثقافية التي كانت تعيش فيها الأقليات غير الإسلامية ما ذكره أحمد الملا بقوله: «لا مراء في أن أثر العرب (المسلمين) في النهضة الأوروبية واضح، لا يجحده إلا مكابر، فقد كانت للعرب عقيدة وفلسفة للحياة الإنسانية، وكان لهم نظام حكم، أشاع روح العدل والإنصاف والتسامح، فتعايش الناس ذوو العقائد المختلفة، والأجناس المتباينة، متجاورين، يسودهم الأمن والسلام والمحبة، فتجاور المسجد والكنيسة والمعبد في كل قطر، بل في كل مدينة، وظل هذا التقليد زمنًا طويلا حتى بعد انحسار حكمهم عن البلاد التي فتحوها، وما ذلك إلا لأنهم أوجدوا البيئة التي تسمح بنمو روح الإخاء والتسامح، فقد ربوا النفوس التي تؤمن بهذا التعايش والامتزاج، ووجدت مساجد إسلامية يدرس فيها الرهبان واليهود جنبًا إلى جنب» [٦١، ص١١٥]. وقد ساعدت العرب المسلمين في تفوقهم العلمي ظروف عديدة من أهمها حرية الرأي العلمي ورعاية الحكام والولاة للعلم والعلماء واستعلاء العلماء بعلمهم عن الترف والسلطان وصبرهم

ومثابرتهم ووفائهم لمجتمعهم. مما جعل كثيراً من الأساتذة والمفكرين الغربيين يعترف بفضلهم وأخوتهم في محاضرات عامة وفي مؤلفاتهم كما قال أحدهم: «إننا لن نكون مسيحيين حقًا إلا إذا اعترفنا بالجميل لهم.» إن الإسلام بهذا المعنى هو فصل بين تفكير الرجل المتمدن وعواطفه وتفكير الرجل المتوحش ونزواته على النحو الذي وصفه به بعض مؤرخي العرب.

وقد أورد عباس العقاد في كتابه *الديمقراطية في الإسلام* عام ١٩٥٢م أن الحضارة الإسلامية تعتبر سباقة في اتساع حريات حكوماتها الإسلامية للأجانب عنها الذين «أمنوا في كنفها على أرواحهم وعقائدهم وأموالهم، وأبيح لهم من حقوق الضيافة أو الإقامة مالا يباح اليوم لأجنبي في عرف الحضارة الحديثة» [٦٢، ص١١٩]. ولقد كانت هذه الظاهرة تأخذ وضعها هذا في وقت كانت الدولة الإسلامية أحوج ما تكون إلى اتخاذ تدابير الحيطة والحذر من الأجانب إلا أنها استغنت عن هذه التدابير. والقاعدة التي تحكم هذا التوجه الإسلامي معروفة واضحة وهي أن للذميين والمعاهدين ما للمسلمين وعليهم ما عليهم» وأن الدولة تقاتل عنهم كما تقاتل عن جميع رعاياها وأنها لا تستبيح عقوبتهم بالحدود الإسلامية فيما لا يحرمونه ولا يعاقبون أنفسهم عليه، وأنهم لا يدعون إلى القضاء في أيام أعيادهم [٦٢، ص١٢٠]. وقد أورد العقاد أيضًا مجموعة من الأحاديث الدالة على حسن معاملة المسلمين لغير المسلمين. ومن ذلك الحديث الذي مؤداه: «من أذى ذميا فقد أذاني.» وحديث آخر مؤداه: «من قذف ذميا حد له يوم القيامة بسياط من نار»، وحديث آخر: «من ظلم معاهدا وكلفه فوق طاقته فأنا خصمه يوم القيامة» [٦٢، ص١٢١]. ومما يؤكد الاتجاه الإسلامي أيضًا ما وصى به الخليفة الراشد الثاني عمر بن الخطاب واليه عمرو بن العاص في كتاب منه إليه: «إن معك أهل الذمة والعهد. . . فاحذر ياعمرو أن يكون رسول الله خصمك» [٦٢، ص١٢١]. ويروى عنه أنه رأى شيخا يهوديًا يتكفف فأمر له برزق يجريه عليه من بيت المال وقال له «ما أنصفناك ياهذا، أخذنا منك الجزية فتى وأضعناك شيخا» [٦٢، ص١٢١]. ولعل العهد الشهير «بعهد إيلياء» الذي وضعه وكتبه الخليفة عمر بن الخطاب على نفسه عندما تم له فتح العديد من البلاد المجاورة، يعتبر أصدق الآثار على عظمة الإسلام ورفعته في معاملة الذميين ومن هو في عدادهم. فقد جاء في العهد «أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم

ولا ينتقض منها ولا من خيرها ولا من صلبهم ولا من شيء من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم ولا نصار على أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود، وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطى أهل المدائن، وأن يخرجوا منها الروم واللصوص ومن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغ مأمنه، ومن أقام منهم فهو آمن وعليه مثل ماعلى أهل إيلياء من الجزية. ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم ويخلي بهم وصلبهم فإنه آمن على نفسه وعلى بيعه وصلبه حتى يبلغ مأمنه. . . » [٦٢، ص١٢٣].

ومن المعروف أصلاً أنه لم يظهر فكر بشري يسمو إلى مكانة الفكر الإسلامي الوارد في القرآن الكريم والسنة النبوية في تأكيده على حسن المعاملة، إذ خلا كلا المصدرين من أي نص يجيز التفرقة بين الأحرار والعبيد. وحسبنا أن نذكر من التاريخ الإسلامي أن كثيراً من الولاة المسلمين كانوا أصلاً من الموالي الذين وصلوا إلى مراكزهم القيادية بحكم دينهم وحسن إسلامهم. إن أبا حنيفة تحدث عن وظيفة الإسلام العالمية بقوله «إن الله عز وجل إنما بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرقة، وليزيد الألفة، ولم يبعثه ليفرق الكلمة ويحرش الناس بعضهم على بعض. . . » [٦٣، ص٩].

وأوضح جورج خضر وآخرون عام ١٩٨١م أن المسيحيين العرب والسريان تمتعوا بمعاملة ممتازة من قبل المسلمين حتى بالمقارنة مع بعض الفئات العربية الإسلامية [٦٤، ص٤٤]. وأوضح عبدالرازق قنديل عام ١٤٠٤هـ في دراسة أجراها عن الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، أن الواقع الملموس يؤكد أن حركة التفسير الديني اليهودي في مراحلها المختلفة ازدهرت ونمت في ظل الحضارة الإسلامية وسماحة الإسلام بصفة خاصة سواء كان ذلك في الشرق أو الغرب، ذلك أنه في مدرستي سورا وبومباديثا في العراق وفي المدارس الأندلسية اللتين تمثلان بيئات إسلامية برز كثير من فقهاء اليهود وأحبارهم المثقفين [٦٥، ص ص ٤١٧ ـ ٤٥١].

وربما حاول بعض السائلين أن يدلل على اهتمام النموذج الغربي الأمريكي أو البريطاني بالقوانين التي تضمن حقوق الأقليات كالمبدأ الشهير بمبدأ «حماية الأقليات» الذي

ظهر بعد الحرب العالمية الأولى أو «سياسة تقرير المصير» ونحو ذلك من المسميات التي كانت بمثابة شعارات رددت من قبل الحلفاء في هذه الحرب، وأن هذه القوانين تماثل ما جاء في الإسلام، إلا أنه للحقيقة فإن هذه الشعارات والقوانين لم تكن تعبر عن صدق النوايا وحسن الطوية إذ كانت تتغلف بالمآرب السياسية بعيدة المدى. إذ المعروف أن «الامبراطوريات الروسية والنمساوية المجرية والعثمانية كانت كل منها تتكون من عشرات من الأقليات القومية والدينية واللغوية. وأن المناداة بحق تقرير المصير لتلك الأقليات وهذه القوميات لم يكن دفاعًا عن حقوق الإنسان بقدر ماكان أملاً ورغبة في سرعة تفكك هذه الأمبراطوريات أو تعجيل النصر لهؤلاء الحلفاء، حتى عندما قامت عصبة الأمم المتحدة فإن مبدأ حماية الأقليات لم يذكر في ميثاقها إلا بالنسبة للدول المهزومة [٦٦، ص ص١٢٣-١٥٥]. ولا يختلف النموذج الروسي عن النموذج الغربي في هذا فكلاهما ينحيان نحو اتجاه واحد وهو إشاعة الأحقاد والنزاعات القومية والمذهبية واللغوية بين الشعوب. ومقارنة لهذين النموذجين بالنموذج الإسلامي نجد أن الله سبحانه وتعالى يوجه المسلمين إلى البر والإقساط لغير المسلمين وذلك في قوله تعالى: ﴿لَا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ﴾ (سورة الممتحنة، اية ٨).

كما أباح الإسلام للمسلمين مؤاكلة ومصاهرة غير المسلمين. بل بين الله سبحانه وتعالى أهمية حسن معاملة المسلمين لأهل الكتاب حتى في مجال الحديث والمخاطبة. فقد قال تعالى: ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مِنْهُمْ ۖ وَقُولُوٓا۟ ءَامَنَّا بِٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمْ وَٰحِدٌ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ﴾ (سورة العنكبوت، آية ٤٦). ومن بين ما ذكره الكتاب الغربيون أنفسهم كثير من الشواهد على حسن معاملة الإسلام والمسلمين للأقليات ما ذكره آدم متز بقوله: «إن ما يميز المملكة الإسلامية عن أوروبا النصرانية في القرون الوسطى أن الأولى كان يسكنها عدد كبير من معتنقي الأديان الأخرى غير الإسلام، وليست كذلك الثانية، وإن الكنائس والبيع ظلت في المملكة الإسلامية كأنها خارجة عن سلطان الحكومة، فكأنها لا تكون جزءًا من المملكة، معتمدة في ذلك على العهود وما أكسبتها من حقوق، وقضت الضرورة أن يعيش اليهود

والنصارى بجانب المسلمين، فتسبب ذلك في خلق جو من التسامح لم تعرفه أوروبا في القرون الوسطى» [٦٧، ص ص١٤٦-١٥٣].

توصيات الدراسة

إن الإسلام دين البشرية جمعاء، وهو المنهل العذب الذي به يستطيع العالم بأسره أن يجد طريقه الصحيح إلى الدارين الأولى والآخره. إن قضية الإسلام ليس الهدف منها الانتقام من الملحدين، بل دعوة الخلق إليه ليعرفوا ويعوا الحقيقة. إن أحد الأسباب التي ساعدت الذين يكيدون للإسلام هو تقاعس المسلمين عن الدعوة الإسلامية. إن الإسلام تحت هذا الحال يحتاج إلى جهود مكثفة على الأصعدة كافة لإعلان الدعوة الإسلامية للعالم على هيئة مدارس أو معاهد أو مراكز أو دور لنشر الإسلام الصحيح بين أهله وخصومه على السواء. وإن أحد نقاط الارتكاز التي ينبغي مراعاتها جيدا هي العمل على توجيه الشباب واستغلال طاقاتهم وقدراتهم لمواجهة التحديات وذلك بتزويدهم بالحقائق والعلوم وإتاحة فرص اكتسابهم للخبرات التي تعين الأمة على بلوغ مراميها. وعلى الحكومات الإسلامية يقع قدر كبير من المسؤولية تجاه حقوق الإنسان المسلم وغيره خصوصًا إذا أدركنا أن المسلم إنسان عالمي ليس إقليميا أو محليا، وذلك من أجل ضمان حقوق المسلمين في أي بقعة من العالم.
إن الحكومات الإسلامية مطالبة بدعم الأقليات الإسلامية وتجهيزها وتمويلها، وتزويد مناهجها بالمواد الدينية ومواد اللغة العربية، ذلك إن عدم العناية بتعليم العربية وتكثيف تدريس المقررات الدينية الإسلامية في بعض البلاد الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية يعتبر مسؤولا عن كثير من حالات اللاتجانس بين فئات المسلمين ذاتها الأمر الذي أدى إلى حدوث العزلة الثقافية بين المسلم وبين الإسلام الذي استقى منه صفته وأدى في النهاية إلى تشتيت الوحدة الثقافية الإسلامية للعامة.

المراجع

[١] Ogbu, John. *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press, 1987.
[٢] Jeffcoate, Robert. *Ethnic Minorities and Education*. London: Harper and Row, 1984.

[٣] الخطيب، عمر عودة. *النظريات الإسلامية في مشكلة التمييز العنصري*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٤] Reissman, Leonard. *Inequality in American Society*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1973.

[٥] Moor, Clyde, and William Cole. *Sociology in Educational Practice*. Boston: Honghton Mifflin, 1952.

[٦] Gittler, Joseph B. *Understanding Minority Groups*. New York: John Wiley, 1956.

[٧] الخشاب، أحمد. *دراسة أنثروبولوجية*. ط ٣. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠م.

[٨] Weinberg, Meyer. "Minority Students: A Research Appraisal". U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education, Washington, D.C. 1977.

[٩] Hubert, Blalock. M. *Toward a Theory of Minority Group Relations*. New York: Wiley, 1967.

[١٠] Ashworth, Georgina. "World Minorities in the Eighties". Quartermaine House Ltd. and Minority Rights Group U.K 1980.

[١١] غيث، محمد عاطف. *قاموس علم الاجتماع*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[١٢] Skolnick, Jerome. *The Politics of Protest. A Staff Report to the National Commission on the Causes and Prevention of Violence*. Washington: Government Printing Office, 1969.

[١٣] Megarry, Jacquetta, et al. "Education of Minorities." *World Year Book of Education*. London: Kogan Page and New York: Nichols, 1981, pp. 17-36.

[١٤] Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*, abridged. Garden City, New York: Doubleday, 1958.

[١٥] Bierstedt, Robert. "The Sociology of Majorities." *American Sociological Review*, 13 (Dec. 1948).

[١٦] *Encyclopedia International*. New York: Grolier, 1971.

[١٧] Gordon, M.M. *Human Nature, Class and Ethnicity*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

[١٨] Ausubel, David. "How Reversible are Cognitive and Motivational Effects of Cultural Deprivation? Implications for Teaching the Culturally Deprived." Urban Education, (1964), 16-39.

[١٩] Bloom, Benjamin et al. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, 1965.

[٢٠] Glazer, N. "Affirmative Discrimination: Where Is It Going." *International Journal of Comparative Sociology*, 20, No. 1-2 (1979), 14-30.

[٢١] Ashworth, N. *Immigrant Children and Canadian Schools*. Toronto: McClelland and Stewart, 1975.

[٢٢] Roberts, Joan, and Sherrie Akinsanya. *Schooling in the Cultural Context*. New York: David McKay, 1976.

[٢٣] Smoltcz, J.J. *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: Curriculum Development Center, 1979.

[٢٤] Yetman, R. Norman, and C.H. Steele. *Majority and Minority: The Dynamics of Racial and Ethnic Relations*. Boston: Allyn and Bacon, 1975.

[٢٥] Burgess, Robert G. *Sociology, Education and Schools*. London: B.T. Batsford, 1986.

[٢٦] إسماعيل، زكي محمد. *أنثروبولوجيا التربية*. طـ١. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م.

[٢٧] Lowry, R.P., and R.P. Eanrin. *Sociology*. New York: Charles Scribner's Sons, 1972.

[٢٨] Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York and London: Longman, 1974.

[٢٩] Gordon, M. Milton. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

[٣٠] Fichter, Joseph H. *Sociology*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1957.

[٣١] Rose, Arnold M. *Sociology: The Study of Human Relations*. New York: Alfred A. Knopf, 1956.

[٣٢] Berkson, Isaac B. *Theories of Americanization: A Critical Study*. New York: Teachers College, Columbia Univ., 1920.

[٣٣] Kallen, Horace M. *Cultural Pluralism and the American Idea*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1956.

[٣٤] خان، رضا م. «وجهة نظر وتوجيهات عن الدعوة في أمريكا الشمالية.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي، المنعقدة في الرياض، الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ، الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦، ص ص١٢٣١-١٢٤٦.

[٣٥] عبدالحميد، كمال كامل. «أضواء على التربية والتعليم لدى الأقلية المسلمة في الولايات المتحدة الأمريكية.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م، ص ص٧٩-١٠٧.

[٣٦] شاكر، محمود. *المسلمون تحت السيطرة الرأسمالية*. طـ ٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[٣٧] أميني، محمد صفوت السقا. *المسلمون في الاتحاد السوفيتي*. طـ١. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٣٨] عزام، عبدالله، *السرطان الأحمر*. طـ ١. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨٠م.

[٣٩] المنجد، صلاح الدين. *التضليل الاشتراكي*. طـ٢. بيروت: دار الكتب الجديد، ١٩٦٦م.

[٤٠] خان، وحيد الدين. *الدين في مواجهة العلم*. ترجمة ظفر الإسلام خان. بيروت: دار النفائس، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٤١] Kettani, M. Ali. *The Muslim Minorities*. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation, 1979.

[٤٢] Asaf, Hassein. "Western Theoretical Approaches to the Political Order of Muslim States: A Critique." Seminar Papers. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation, 1980.

[٤٣] الباتكين، عيسى يوسف. *قضية تركستان الشرقية*. ترجمة إسماعيل حقي شن كولر. ط١ . مكة: مؤسسة مكة للطباعة والإعلام، ١٣٨٠هـ/١٩٧٨م.
[٤٤] النقيب، عبدالحميد. «تأثير الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية الشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.
[٤٥] بكر، سيد عبدالمجيد. *الأقليات المسلمة في آسيا وأستراليا*. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٣م.
[٤٦] على، سعيد إسماعيل. «دور المؤسسات التعليمية في رفع المستوى الثقافي للأقلية المسلمة.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م، ص ص١٢٣-١٥٠.
[٤٧] *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.
[٤٨] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي باختصار السنن*. ط١ . الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.
[٤٩] الندوى، أبو الحسن. *ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين*. ط٨. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
[٥٠] الندوة العالمية للشباب الإسلامي. «الدعوة إلى الله: الوسائل، الخطط، المداخل.» *أبحاث ووقائع اللقاء الخامس لمنظمة الندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في نيروبي بكينيا بتاريخ ٢٦ من جمادى الآخرة إلى ١ رجب ١٤٠٢هـ الموافق ٢٠ من إبريل - ٢٤ منه ١٦٨٢م*. ط١. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م.
[٥١] *موطأ الإمام مالك*. ط ٧. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٣م، باب النهي عن القول بالقدر، ص٦٤٨.
[٥٢] النووي. شروح صحيح مسلم. ط١ . القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، ١٣٤٩هـ.
[٥٣] الندوي، أبو الحسن علي الحسني. *بين الدين والمرنية*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
[٥٤] عبدالعزيز، محمد عادل، *التربية الإسلامية في المغرب: أصولها المشرقية وتأثيراتها الأندلسية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م.
[٥٥] مرحبًا، محمد عبدالرحمن. *الموجز في تاريخ العلوم عند العرب*. ط ٢. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٨م.
[٥٦] عبدالمهدي، عبدالجليل حسن. *المدارس في بيت المقدس في العصرين الأيوبي والمملوكي: دورها في الحركة الفكرية*. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨١م.
[٥٧] الأهواني، عبدالعزيز. «اللقاء الحضاري في الأندلس.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالاسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٤م، ص ص١١٣-١٢١.

[٥٨] العدوى، إبراهيم أحمد. «نظام المواطنة في الإسلام ومنجزاته للحضارة العربية .» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالإسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣م، ص ص١٦٩-١٧٩.

[٥٩] الشريفي، إبراهيم. «أثر الحضارة الإسلامية في أوروبا الغربية .» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكر الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالإسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣م، ص ص١٨١-١٩٢.

[٦٠] ماجد، عبدالمنعم. *تاريخ الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى*. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

[٦١] الملا، أحمد علي. *أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية*. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٦٢] العقاد، عباس محمود. *الديمقراطية في الإسلام*. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٥٢م.

[٦٣] أبو حنيفة. *العالم والمتعلم*. نشرة الكوثري. القاهرة، مطبعة الأنوار، ١٣٦٨هـ.

[٦٤] خضر، جورج وآخرون. *المسيحيون العرب: دراسات ومناقشات*. ط١. بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨١م.

[٦٥] قنديل، عبدالرازق أحمد. *الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي*. القاهرة: مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس بالاشتراك مع دار التراث، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٦٦] بحر، سميرة. *الأقباط في الحياة السياسية المصرية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٦٧] شلبي، أحمد. *مقارنة الأديان*، جـ٣ *الإسلام*. ط٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥م.

Minority Education Between Theory and Practice

Mohammed Sh. Khateeb
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. When dealing with education for minorities as a major field of educational discipline we mean to refer the term to the condition of being inferior or subordinate. Most of the time students who are disadvantaged by differences of culture, language and religion are considered to be the theme of minority education problems. Such students are usually distanced from the sources of power and status in the societies they live in. Also in discussing minority education for a certain group such as Muslim minorities we can not ignore its connections to other minority group problems. The forms of minority education activities differ from one country to another. In fact, they may differ within one particular country. In the meantime, when searching for the way minorities are educated we see different autmospheres for such minorities because of political or religious behavioral activities. We can also recognize that cultural, linguistic, psychological and sociological difficulties are closely connected despite the fact that minority groups are growing in number and position in some cases in the world. In this article, the researcher has tried to define the terms "minority" and "minority education" from the standpoint of different cases he presented with some concentration on Muslim minorities, and the way they are treated. Meanwhile the researcher also tried to compare and analyse the ability of the paradigms he presented to assimilate minorities within its context from the point view of human rights and equality which are major components of democracy. The reason for this is that he wanted to give some insights to those interested in solving or helping to solve Muslim minority problems, and applying such problems to discussion and research.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٧٧-٤٩٧ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية في أبها - فرع جامعة الملك سعود

علي بن محمد المصوري* و عبدالغني بوشوار**

* أستاذ مساعد ومشرف على القسم و** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، فرع جامعة الملك سعود، أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. سعت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء الطلاب حول العوامل المؤثرة على مشاركتهم في المناقشات العلمية داخل القاعات الدراسية. وقد أجريت الدراسة على نحو ٣٢٪ من طلاب كلية التربية في أبها تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تحليل استجاباتهم على استبانة تكونت من ثلاثين بندًا استبعدت منها البنود التي لم تحصل على موافقة أكثر من ٢٥٪ من العينة. هذا وقد كشفت الدراسة أن أهم المعوقات التي تحول دون مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشة هي شخصية المدرس وقدرته على دفع الطلاب وتوجيههم للمناقشة. كما تمت مناقشة بقية العوامل حسب أهميتها لدى الطلاب، وخرجت الدراسة بتوصيات لتحسين الظروف التي من شأنها المساعدة على زيادة تفاعل الطلاب ومناقشاتهم في القاعات الدراسية.

مقدمة الدراسة

لقد أصبحت العملية التربوية بمفهومها الحديث تشتمل على عدة عوامل يستعصى على المعرفة البشرية إحصاؤها للتعرف على مدى تأثيرها على الهدف الأساسي الذي يتكون من عملية التعلم، وما يتصل بها من فهم، ونمو وتكوين للشخصية. غير أن البحوث والدراسات التي يقوم بها المربون والخبراء في مجال التعليم والمتغيرات المتصلة بها، قد توصلت

إلى حقائق تعليمية وتربوية أدى تطبيقها إلى توسع فهم العملية التعليمية، واستفادة الطلاب من طرائق ووسائل ومدركات جديدة يكونون هم محورها الأساسي.

فلقد أكدت بعض الدراسات الحديثة على «أن الاعتقاد الأساسي في النظريات التعليمية، هو اعتبار المعرفة والاستراتيجيات الذهنية من صميم بناء المتعلم» [١، ص٢١٨]. وهذا تأكيد واضح على أهمية المجهود الذي يبذل من قبل الطالب أو المتعلم بشكل عام وهذا ما توصلت إليه البحوث التي ركزت اهتماماتها على التعليم في القاعات الدراسية، يقول Duffy [٢، ص١٣٤] «بينت دلائل الاستنتاجات في البحوث أن التعليم في القاعات الدراسية سائل ديناميكي يشكله بصفة مستمرة الإطار الجماعي الذي يحدث فيه وعناصر البنيوية للبيئة، إضافة إلى التفاعل في عملية الاتصال.» وهذه العناصر الثلاثة المكونة من الإطار الجماعي، والبيئة، والتفاعل، تعتبر من المقومات التعليمية التي تحتم وجود نوع من التعامل التعاوني لبناء الهيكل المعرفي لدى المتعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العالم الإسلامي ابن خلدون قد أكد على هذه الحقائق التربوية منذ القرن الرابع عشر الميلادي، حين تعرض للمشكلات التعليمية في عصره وصعوبة التفنن في العلوم والحذق فيها من قبل الطلاب، وعلى وجه الخصوص في بلاد المغرب، إذ يؤكد جازما بأن أيسر الطرق التي تؤدي إلى الفهم والاستيعاب، هو التفاعل والمحاورة والمناظرة، ويصف طلاب العلم آنذاك قائلاً «ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل نجد ملكته قاصرة في علمه أن فاوض أو ناظر أو علم» [٣، مج١، ص٣٦٠].

وقد اقترح ابن خلدون علاجًا لهذه المعضلة في التعليم لكسب المهارات الضرورية، والعادات الدراسية الحسنة» بفتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرماها» [٣، مج١، ص ٣٦٠].

ولقد أخضع اقتراح ابن خلدون هذا للتجربة والاختبار حيث قام كل من Partton و Hales [٤، ص٢١٠] بدراسة للتأكد من مدى تأثير مشاركة الطلاب على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، وأجريت هذه الدراسة على ٥٠٠ طالب تقريبًا في الصف الخامس من عشرين مدرسة ابتدائية في ولاية أوريجون بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث وزع الطلاب على مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة تتساوى مع المجموعة التجريبية في كل الظروف، ما عدا المشاركة الفعالة التي اختصت بها المجموعة التجريبية في تعلم دروس بسيطة من نظرية الاحتمالات، وبعد عشر حصص دراسية اختبر الطلاب، وبينت التحاليل الإحصائية أن نتيجة طلاب المجموعة التجريبية أعلى من نتيجة طلاب المجموعة الضابطة بفارق ذي دلالة إحصائية.

إن نتيجة هذه الدراسة تبين مدى تأثير مشاركة الطلاب في تحصيلهم الدراسي، وبأن هذا النوع من النشاط «يجبر المدرس والطالب في عملية التعلم على قضاء نسبة من الزمن والنشاط في القيام بعمل يتطلب التفكير والاستجابة والتأكد مما يعرفه الطالب ومما لا يعرفه» [٤، ص٢١٤].

ولأهمية هذا النشاط في المشاركة، وما ينتج عنه من رفع المستوى التحصيلي لدى الطلاب إضافة إلى ما يعاني منه المدرسون في مدارسنا وجامعاتنا من قلة مشاركة الطلاب في القاعات الدراسية في المناظرة، وتداول المناقشة العلمية لتسهيل عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي، فإن هدف هذه الدراسة الأساسي هو محاولة التعرف على الأسباب المهمة التي يعتقد الطلاب أنها تؤثر على مشاركتهم في المناقشات الأكاديمية أثناء الدرس.

أهمية الدراسة

إن عملية التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التعليم والتعلم من الأمور المهمة عند الباحثين والدارسين في المجال التربوي، على اعتبار أن ذلك يشكل أحد الأهداف الرئيسة للعمليات التربوية في المجتمعات البشرية. ولذا فإن نتائج هذه الدراسة ستسهم في إيضاح الأسباب المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار لمعالجة معضلة خمول

الطلاب، وعدم مشاركتهم في القاعات الدراسية حتى يمكن استثارة دافع المشاركة عندهم، ورفع مستواهم التحصيلي، الأمر الذي أصبح مجال شكوى من المدرسين ونقد يثيره المجتمع والمؤسسات التي يلتحق بها الدارسون بعد تخرجهم.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في إسهامها في التعرف على العناصر الفعالة التي تؤثر على عملية التفاعل داخل القاعات الدراسية بين المدرس وطلابه في المدارس والجامعات ويشكل هذا مردودًا إيجابيًا لفهم مقومات التعليم وتعزيزها، ويرجى أن تكون هذه الدراسة من بين اللبنات الأولى لفهم ديناميكية التفاعل في القاعات الدراسية لتسخيرها لمزيد من العطاء والتحصيل لما فيه مصلحة الطلاب ومصلحة مجتمعاتهم التي تعلق آمالا كبيرة على نجاحهم وتفوقهم.

وأخيراً فإن هذه الدراسة ستضع بين يدي العاملين في الحقل التعليمي وقائع عبر عنها الطلاب، حتى يتمكنوا من مراجعة إستراتيجياتهم التدريسية وحساباتهم فيما يتعلق بدراسة الديناميكية التعليمية، إذ إنه من المؤسف كما يقول الدكتور فهد العرابي الحارثي عند استعراضه للمعوقات الأساسية في العملية التعليمية أن نجد في تعليمنا ظواهر ـ مثل ـ «كبح الحريات، والرضوخ الدائم في كل الأحوال للأكبر والأعلم فحتى التعليم الجامعي يظل فيه الطالب تلميذًا صغيراً مهيض الجناح، وحضوره غير واضح، ومحظور عليه أن يتكلم أو يرفض أو يناقش، ومطلوب منه ألا يردد غير ما تفوه به أستاذه. . . والتعود على الاستماع والإصغاء وحسن الإنصات فقط، واكتساب الرغبة في التلقين واختزان المعلومات كما هي دون أية رغبة لمعالجتها أو اختبارها أو مقارنتها بواقعه وتطلعاته» [٥، ص١٤].

مشكلة الدراسة

من المشكلات التي يعاني منها الواقع التعليمي في المدارس والكليات قلة مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية، بل قد تنعدم هذه المشاركة عند بعض الطلاب، مما عزز الاعتقاد لدى الباحثين أن هذا سبب رئيس يؤثر في التحصيل العلمي لدى بعض الطلاب، وبالتالي يؤثر سلبيًا على قدرتهم في استخدام وتوظيف ما

تعلموه في حل المشكلات التي تواجههم بعد تخرجهم، ولذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في السؤالين التاليين:

١) ما هي الأسباب الرئيسة التي يعتقد الطلاب أنها تحول دون مشاركتهم في المناقشات داخل القاعات الدراسية؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات طلاب الأقسام العلمية، وطلاب الأقسام الأدبية في هذه الدراسة؟

حدود الدراسة

اختصت هذه الدراسة في بحث العوامل المؤثرة على المشاركة في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية لدى المجتمع الطلابي في كلية التربية بفرع جامعة الملك سعود بأبها والبالغ عددهم نحو ١٨٠٠ طالب في الفصل الدراسي الأول ١٤٠٧/١٤٠٨هـ حيث تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع طلاب الكلية تتكون من ٦٠٨ طلاب بالأقسام العلمية والأدبية بالكلية يشكلون أكثر من ٣٠٪ من مجموع طلاب الكلية حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل بالفرع للفصل الأول ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

هذا وبمقارنة هذه العينة مع العينات التي أجرى عليها براتون وهاليس دراستهما، وصبحي عبدالحافظ في دراسته «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها طلاب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن» [٦] وجد أن الدراسة الأولى اعتمدت على عينة لا تزيد على ١٠٪ من مجموع مجتمع الدراسة، وأن الدراسة الثانية اعتمدت على عينة لا تزيد على ٢٧٪ وهذا يقوى الثقة في تمثيل عينة هذه الدراسة للمجتمع الذي أجريت فيه، ولقد أكد كرلنجر بأن توزيع عينة المتوسطات تكون قريبة جدًّا من التوزيع الاعتدالي، إذا كان العدد أكثر من ثلاثين ولو لم يكن المجتمع اعتداليا [٧، ص١١٧].

منهج الدراسة

لمعالجة مشكلة هذه الدراسة فقد اعتمد على المنهجين التحليلي والوصفي حيث يتطلب الأمر تحديد المشكلة ووصفها، ثم جمع المعلومات وتبويبها، وتحليلها إحصائيًّا للتعرف على النتائج التي ستصل إليها.

أداة الـدراســـة

للإجابة عن أسئلة الدراسة ثم بناء استبانة تشتمل على قسمين: القسم الأول يتعلق بجمـع المعلومـات الشخصية عن الـطالب، وتحتـوي على العمـر، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمعدل التراكمي، والساعات المعتمدة المسجلة في الفصل الذي أجريت فيه الدراسة (الفصل الأول ١٤٠٧/١٤٠٨هـ) والقسم الثاني يشتمل على ثلاثين عبارة طلب من الطلاب الإجابة عنها بالموافقة أو عدم الموافقة كما هو موضح في الجدول رقم ١.

جدول رقم ١. توزيع أسئلة الاستبانة ونسبة الإجابة عنها.

المحـــور الأول			المحـــور الثاني			المحـــور الثالث		
الطالب وظروفه			المدرس ودرجة تشجيعه للمناقشات في القاعـات الدراسـية			المادة الدراسية وظروفها ومدى تأثيرها على مشاركة الطلاب في المناقشة		
رقـم العبارة	نسـبة الإجابة نعم ٪	لا ٪	رقـم العبارة	نسـبة الإجابـة نعـم ٪	لا ٪	رقـم العبارة	نسـبة الإجابة نعـم ٪	لا ٪
١٥	٥٧,٧	٤٢,٣	٢١	٨٢,٢	١٦,٨	٢٩	٧٣	٢٧
١٦	٥٦,٢	٤٣,٨	٢٧	٧٨,٦	٢١,٤	٨	٧٥,٨	٢٤,٢
٢٠	٤٨,٧	٥١,٣	١٨	٦٤,٥	٣٥,٥	٢٦	٧١,١	٢٨,٩
٢٥	٣٥,٧	٦٤,٣	٦	٤٠,١	٥٩,٩	١٢	٤١,٩	٥٨,١
١	٣٣,٢	٦٦,٨	٥	٣٩,٨	٦٠,٢	١٣	٤٢,٩	٥٧,١
١٠	٣٢,٢	٦٧,٨	٩	٣٦,٣	٦٣,٧	٢٨	٣١,٧	٦٨,٣
١٧	٢٨,١	٧١,٩	٢٢	٣٠,١	٦٩,٩	٣٠	٢٧,١	٧٢,٩
٧	٢٨,٦	٧١,٤	٤	٢٧,٨	٧٢,٢	—	—	—
١١	٢٣,٧	٧٦,٣	١٩	٢٧,٨	٧٢,٢	—	—	—
١٤	٢٤,٨	٧٥,٢	٢٤	٢٠,٦	٧٩,٤	—	—	—
٢	٢٢,٥	٧٧,٥	—	—	—	—	—	—
٣	٢١,١	٧٨,٨	—	—	—	—	—	—
٢٣	٢١,٢	٧٨,٨	—	—	—	—	—	—

وقد ركزت العبارات على ثلاثة محاور، الأول يتعلق بالطالب وظروفه النفسية والثاني يتعلق بالمدرس ومدى تشجيعه للمناقشة في القاعة الدراسية والثالث يتعلق بالمادة الدراسية وظروفها ومدى تأثيرها على المناقشة والمحاورة لدى الطلاب والمدرس، وقد رتبت العبارات حسب إجابات الطلاب لها بالموافقة، ويلاحظ أن المحور الأول يتكون من ثلاث عشرة عبارة، والثاني يتكون من عشر عبارات والثالث من سبع عبارات وضعت جميعها بطريقة عشوائية عند تقديمها للطلاب.

ثبات الاستبانة وصدقها

جرى توزيع الاستبانة على ثمانين طالبًا في دراسة استكشافية لقياس مدى ثباتها وقد أسفر التحليل النصفي بين بنود الاستبانة المفردة وبنودها المزدوجة على معامل ارتباط ٦٨ , ٠ وهذا قريب من معامل الارتباط الذي حصل عليه كانجو[٨] في دراسته التي استعمل فيها استبانة لقياس درجة الانشغال بالوظيفة إذ حصل على معامل ارتباط يتراوح بين ٦٧ , ٠ و٦٨ , ٠. وهذا يشير إلى مدى التماسك الداخلي لبنود الاستبانة ويقوي الثقة في الاعتماد على استخدامها للجواب على أسئلة الدراسة. وقد أسفر التحليل النصفي أيضًا بين بنود الاستبانة بعد توزيعها على العينة النهائية عن معامل ارتباط ٦٣ , ٠ مما يدل على ثبات العبارات ويبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة.

أما بالنسبة لصدق الاستبانة فلقد أكد كرلنجر على أهمية صدق المقاييس المستخدمة في العلوم الاجتماعية وعلى ضرورة الاهتمام بالثبات والصدق. فالصدق يتعلق بالمحتوى، أو موضوعات المقياس. على اعتبار «أن الصدق في الأساس يعتبر حكمًا وقضاء،» [٨، ص ٤٧٣] وبناء على هذه التوصية تم عرض الاستبانة بعد بنائها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وقد أكدوا بأن بنودها شاملة، ولها علاقة عضوية بأسباب عدم مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشة في القاعات الدراسية، وعليه تم اعتماد الاستبانة وتوزيعها لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كما طلب من الطلاب إضافة أي سبب آخر لم يرد ذكره في الاستبانة، وقد تم تحليلها في نهاية هذه الدراسة.

تحليل المعلومات الشخصية للعينة

بعد موافقة عمادة الكلية على إجراء الدراسة تم إبلاغ أقسام الكلية الأكاديمية من قبلها بالتعاون مع الباحثين لتوزيع الاستبانة على الطلاب في القاعات الدراسية في الدقائق الأولى أو الأخيرة من وقت المحاضرة، وعلى مدار أسبوع تم توزيع الاستبانة على ٦٠٨ طلاب كما هو موضح بالجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢ . توزيع العينة حسب العمر والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي وتسجيل الساعات المعتمدة .

البيانات	المتوسط الحسابي	الحد الأدنى	الحد الأقصى	الانحراف المعياري	عدد الطلاب الذين أجابوا	عدد الطلاب الذين لم يجيبوا
العمر	٢١,٣٥٨	١٧	٢٩	٢,٣٢٧	٥٤٤	٦٤
المستوى الدراسي	٢,١٩٢	١	٤	٢,١٤١	٥٥١	٥٧
المعدل التراكمي	٣,٠٩٦	١,١٣	٤,٨٧	٠,٦٤١	٣٦١	٢٤٧
الساعات المعتمدة في التسجيل	١٤,٨٣٢	٦	٢١	٢,٦٨١	٥٣٥	٧٣

يلاحظ أن متوسط أعمار الطلاب الذين ذكروا أعمارهم (ن = ٥٤٤) هو ٢١,٣٥ . وأن متوسط المستوى الدراسي (ن = ٥٥١) هو ٢,١ . والمعدل التراكمي (ن = ٢٦١) هو

٣,٩ إذ صرح به ٥٢٪ من أفراد العينة. ويظهر أن الطلاب يعتبرون المعدل التراكمي من المعلومات الشخصية التي لا يقبلون على التصريح بها بسهولة، علما بأنه لم يطلب من أفراد العينة الإدلاء، بأسمائهم بل ترك اختياريًا وقد كان متوسط الساعات المعتمدة التي سجلها طلاب العينة في الفصل الدراسي الذي أجريت فيه الدراسة ١٤,٨ ساعة معتمدة. ولقد وزع أفراد العينة على التخصصات العلمية والأدبية والمستوى الدراسي كما هو مبين في الجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية

توزيع العينة	العدد	نسبتها المئوية في الدراسة
التخصص الأدبي	٢٧٣	٤٤,٩
التخصص العلمي	٢١١	٣٤,٧
طلاب لم يتخصصوا بعد	١٢٤	٢٠,٤
المستوى الأول	٢٠٧	٣٤,٠
المستوى الثاني	١٣٩	٢٢,٩
المستوى الثالث	٩٧	١٦,٠
المستوى الرابع	١٠٨	١٧,٨
طلاب لم يذكروا المستوى	٥٧	٩,٤
المتزوجون	٧١	١١,٧
العزاب	٥٣٧	٨٨,٣

وكانت النتيجة كما يلـي :

- التخصصات الأدبية ٢٧٣ طالبًا يشكلون ٤٤,٩٪ من أفراد العينة.
- التخصصات العلمية ٢١١ طالبًا يشكلون ٣٤,٧٪ من أفراد العينة.
- طـلاب لـم يذكروا التخصص ١٢٤ طالبًا يشكلون ٢٠,٤٪ من مجموع أفراد العينة.

أما توزيع العينة بالنسبة للمستوى الدراسي فكان المستوى الأول ٢٠٧ طلاب أي ٣٤٪، والمستـوى الثاني ١٣٩ طالبًا أي ٢٢,٩٪، والمستوى الثالث ٩٧ طالبًا أي ١٦٪ والـرابـع ١٠٨ طلاب أي ١٧,٨٪ من العينـة، وقد بلغ عدد الطلاب الذين لم يذكروا مستواهم ٥٧ طالبًا وهذا يشكل ٩,٤٪ من مجموع العينة، ويلاحظ أن معظم الطلاب عزاب إذ لم تبلغ نسبة الطلاب المتزوجين أكثر من ١١,٧٪ من مجموع العينة.

تحليـل إجابـات الطلاب على أسئلة الاستبانة

للوصول إلى الإجابة على السؤالين اللذين طرحتهما مشكلة الدراسة، فقد تم تحليل نتـائـج الاستبـانـة التي أجـاب عنها الطلاب باستعمال التكرارات والنسب المئوية، وقد استبعدت العبارات التي تبلغ نسبة الإجابة عنها بالموافقة أقل من ٢٥٪ من مجموع العينة، حيث بلغت العبارات المستبعدة ست عبارات.

وقد مثل هذا التحليل على ثلاثة جداول طبقًا للتقسيم المشار إليه في أداة الدراسة حيث تضمن الجـدول رقم ٤ تحليل الاستجـابـات على المحـور الخاص بالمدرس ومدى تشجيعه على المناقشة في القاعات الدراسية، والجدول رقم ٥ تحليل الإجابات الخاصة بالمادة الدراسية وظروفها ومدى تأثيرها على المناقشة، والجدول رقم ٦ تحليل الإجابات الخاصة بالطالب وظروفه النفسية.

جدول رقم ٤ . التحليل الإحصائي للمحور الأول: المدرس ومدى تشجيعه على المناقشة

رقم العبارة في الاستبانة	نسبة الإجابة عنها		نسبة الإجابة بحسب التخصص						نص العبارة
			أدبي		علمي		بدون		
	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	
٢١	٨٣,٢	١٦,٨	٣٦,٥	٨,٣	٣٠,٠	٤,٦	١٦,٦	٣,٧	شخصية المدرس هي التي تؤثر على مشاركة الطلاب أو عدمها
٢٧	٧٨,٦	٢١,٤	٢٤,٨	١٠,٠	٢٨,٤	٦,٢	١٥,٢	٣,٧	لا أشارك في المناقشات إلا مع المدرس الذي أرتاح له
١٨	٦٤,٥	٣٥,٥	٢٨,٩	١٥,٩	٢٢,٠	١٢,٦	١٥,٢	٥,٠	بعض المدرسين لا يتقبل الآراء المخالفة لرأيه ولذلك أتجنب المناقشة
٦	٤٠,١	٥٩,٩	١٦,٢	٢٨,٦	١٢,٥	٢١,٧	١٠,٨	٩,٥	لا تتاح لي الفرصة لإظهار رأيي في موضوع معين أثناء الدرس
٥	٣٩,٨	٦٠,٢	١٦,٤	٢٨,٤	١٣,٣	٢١,٣	١٠,٠	١٠,٣	لا يطرح المدرس عددا من الأسئلة تحث الطلاب على الإجابة
٩	٣٦,٣	٦٣,٧	١٤,٦	٣٠,٢	١٣,١	٢١,٥	٨,٥	١١,٨	لا يشجع المدرسون المناقشة معهم أثناء الدرس
٢٢	٣٠,١	٦٩,٩	١٤,٩	٢٥,١	٩,٥	١٤,٨	٥,٥	٢٠,٢	لا أشارك في المناقشة إذا لم توضع عليها درجات
٤	٢٧,٨	٧٢,٢	١٥,٦	٣٤,٢	٩,٧	٢٥,٠	٧,٤	١٢,٩	لا يشجعني المدرس أو ينتبه لمناقشتي أثناء الدرس
١٩	٢٧,٨	٧٢,٢	١١,١	٣٣,٧	١١,١	٢٣,٥	٥,٤	١٤,٩	تؤثر مناقشتي سلبيًا على درجاتي إذا ناقشت المدرس

جدول رقم ٥ . التحليل الإحصائي للمحور الثاني: المادة الدراسية ومدى تأثيرها على المناقشة

رقم العبارة في الاستبانة	نسبة الإجابة عنها		نسبة الإجابة بحسب التخصص						نص العبارة
			أدبي		علمي		بدون		
	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	
٨	٧٥,٨	٢٤,٢	٣١,٧	١٣,٠	٢٦,٠	٧,٧	١٧,١	٣,٠	ازدحام الفصول بالطلاب يعوق المشاركة في المناقشة
٢٩	٧٣,٠	٢٧,٠	٢٢,٨	١٢,٠	٢٦,٤	٨,٢	١٢,٦	٦,٧	لا أشارك في المناقشات إلا في الفترات التي أشعر فيها بالارتياح
٢٦	٧١,١	٢٨,٩	٣١,٠	١٣,٨	٢٥,٦	٩,٠	١٤,٢	٦,٠	لا أشارك في المناقشة إلا في المواد التي أميل إلى دراستها
١٣	٤٢,٩	٥٧,١	١٩,٠	٢٥,٨	١٤,٩	١٩,٧	٨,٨	١١,٥	لا يكفي الوقت المخصص للمحاضرة والشرح والمناقشة معا
١٢	٤١,٩	٥٨,١	١٦,٢	٢٨,٦	١٦,٧	١٧,٩	٨,٨	١١,٥	لا تساعدني طبيعة المادة في طرح موضوعات للمناقشة
٢٨	٣١,٧	٦٨,٢	١٥,٧	٢٩,١	٩,٥	٢٥,١	٦,٤	١٢,٩	لا أهتم بالمناقشة إلا في مواد تخصصي
٣٠	٢٧,١	٧٢,٩	١١,٠	٣٢,٢	١١,٠	٢٣,٥	٤,٩	١٥,٤	كثرة المقررات الدراسية التي أسجلها لا تتيح لي فرصة المناقشة

جدول رقم ٦ . التحليل الإحصائي للمحور الثالث: أثر الظروف النفسية للطالب على المشاركة في المناقشة.

رقم العبارة في الاستبانة	نسبة الإجابة عنها		نسبة الإجابة بحسب التخصص						نص العبارة
			أدبي		علمي		بدون		
	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	
١٥	٥٧,٧	٤٢,٣	٢٥,٤	١٩,٤	٢١,٨	١٢,٨	١٠,٣	١٠,٠	لا أشارك في المناقشة لعدم تحضيري للدرس مسبقًا
١٦	٥٦,٢	٤٣,٨	٢٤,٦	٢٠,٢	١٩,٧	١٤,٩	١١,٨	٨,٥	خوفي من الوقوع في الخطأ لا يساعدني على المشاركة في المناقشة
٢٠	٤٨,٧	٥١,٢	٢١,٥	٢٣,٣	١٧,٢	١٧,٤	٩,٤	١٠,٥	المشاركة في المناقشة لا تمكني من تسجيل الأفكار الرئيسة في الدرس
٢٥	٣٥,٧	٦٤,٣	١٦,٩	٢٧,٩	١٢,١	٢٢,٥	٦,٥	١٣,٨	لا تسمح لي بعض المشكلات الشخصية بالمشاركة في المناقشات
١	٣٣,٢	٦٤,٣	١٦,٩	٢٧,٩	١٢,١	٢٢,٥	٦,٥	١٣,٨	لا أشارك عادة في الكلام أثناء الدرس
١٠	٣٢,٢	٦٧,٨	١٣,٦	٣١,٢	١١,٥	٢٢,١	٧,٠	١٣,٣	أتجنب الكلام والمناقشة في الفصل لأنني أشعر بالارتباك
٧	٢٨,٦	٧١,٤	١٢,٦	٣٢,٢	٩,٣	٢٥,٣	٦,٥	١٣,٨	أشعر بالخجل عندما يشير إليّ المدرس طالبًا الإجابة
١٧	٢٨,١	٧١,٩	١٣,٩	٣٠,٩	٨,٠	٢٦,٦	٩,٠	١٤,٣	أشعر بسخرية زملائي عندما أتكلم أو أناقش أثناء الدرس

ستتم مناقشة تحليل هذه الجداول باتباع تسلسل العبارات من أعلى نسبة إلى أقل نسبة على النحو التالي: يلاحظ أن العبارة التي حظيت بأعلى نسبة من موافقة الطلاب عليها هي العبارة رقم ٢١ (جدول رقم ٤) والتي تنص على أن شخصية المدرس هي التي تؤثر على مشاركة الطلاب في المناقشة أو عدمها، وقد وافق عليها أكثر من ٨٢,٢٪ من العينة، وهذا يؤكد حقيقة تأثير شخصية المدرس على مجريات الأمور في القاعات الدراسية، ويؤكد ما توصل إليه صبحي عبدالحافظ في دراسته للعوامل المؤثرة في المعدل التراكمي لدى الطلاب، حيث عبر عدد كبير في عينة دراسته عن اعتقادهم بأهمية تأثير شخصية المدرس في تحصيلهم الدراسي [٦، ص٩٦]. كما يتضح أن عينة هذه الدراسة أكدت أيضًا هذه الحقيقة في إجاباتها على العبارة رقم ٢٧ (جدول رقم٤) التي تقول: لا أشارك في المناقشات إلا مع المدرس الذي أشعر بالارتياح له، وهذه العبارة احتلت المرتبة الثانية حيث وافق عليها أكثر من ٧٨٪. أما العبارة الثالثة التي حظيت بأعلى نسبة من حيث الموافقة عليها فهي العبارة رقم ٨ (جدول رقم ٥)، والتي تنص على أن ازدحام الفصول بالطلاب يعوق المشاركة في المناقشة إذ وافق عليها أكثر من ٧٥٪، وهذا يعني أن زيادة أعداد الطلاب في القاعات وازدحامها لا يتيح الفرصة لكل الطلاب في المناقشة والمشاركة أثناء الدرس.

وتأتي العبارة رقم ٢٩ في المرتبة الرابعة (جدول رقم ٥) حيث قرر ٧٣٪ من الطلاب عدم المشاركة في المناقشة إلا في الفترات التي يشعرون فيها بالارتياح.

هذا وقد كشفت العبارة رقم ٢٦ (جدول رقم ٥) عن ظاهرة عدم رغبة الطلاب في المشاركة في المناقشات إلا في المقررات الدراسية التي يميلون إلى دراستها حيث عبر عن هذا الشعور أكثر من ٧١,١٪. كما جاء في المرتبة السادسة حسب إجابات الطلاب العبارة رقم ١٨ (جدول رقم ٤) والتي تنص على أن بعض المدرسين لا يتقبلون الآراء المخالفة لآرائهم مما يحمل الطلاب على تجنب المناقشة أثناء الدرس، حيث وافق عليها أكثر من ٦٤,٥٪ من مجموع العينة. أما المرتبة السابعة فكانت للعبارة رقم ١٥ (جدول رقم ٦) والتي تنص على أن عدم تحضير الطالب للدرس مسبقًا يحول دون مشاركته في المناقشات، إذ وافق عليها نحو ٥٨٪ من عينة الدراسة. يليها في المرتبة العبارة رقم ١٦ والتي تنص على أن الخوف من

الوقوع في الخطأ من العوامل التي تحول دون مشاركة الطلاب، حيث عبر عن هذا الشعور أكثر من ٥٦٪ من الطلبة. أما العامل التاسع فقد عبرت عنه العبارة رقم ٢٠ (جدول رقم ٦) التي تتعلق بالمهارات الدراسية عند الطلاب، والتي تنص على أن المشاركة في المناقشات لا تمكن الطلاب من تسجيل الملاحظات والموضوعات المهمة في الدرس، وقد وافق عليها أكثر من ٤٨٪ من الطلاب. أما العبارة رقم ١٣ (جدول رقم ٥) التي تنص على أن الوقت المخصص للمحاضرة لا يكفي لتسجيل الدرس والمناقشات فقد وافق عليها ٤٢,٩٪ من الطلاب، والعبارة رقم ١٢ (الجدول نفسه) والتي تقول إن طبيعة المادة الدراسية لا تساعد على طرح موضوعات للمناقشة فقد حظيت بموافقة ٤١,٩٪ من الطلاب مما يجعلها في المرتبة الحادية عشرة.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن العوامل السالف ذكرها تعتبر من أهم المعوقات التي تحول دون مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشات البناءة في القاعات الدراسية كما عبر عنها معظم الطلاب الذين استطلعت آراؤهم والتي بلغت نسبة الموافقة عليها أكثر من ٤١٪. أما بقية العوامل المشار إليها بالجداول (٤، ٥، ٦) فقد رتبت أهميتها حسب موافقة الطلاب عليها على النحو التالي: عبر ٤٠٪ من الطلاب بأنه لا تتاح لهم الفرصة لإظهار آرائهم حول الموضوعات التي يدرسونها، كما يشعر أكثر من ٣٩٪ بأن المدرس لا يطرح الأسئلة التي تستوجب النقاش والحث عليه. كما عبر أكثر من ٣٦٪ بأن المدرس لا يشجع المناقشة أثناء الدرس. وشكا أكثر من ٣٥٪ من معاناتهم الشخصية لبعض المشكلات التي تعوق مشاركتهم الفعالة في القاعات الدراسية. وصرح ٣٢,٢٪ من الطلاب بأنهم اعتادوا على عدم المشاركة أو الكلام أثناء الدرس، وأن ٣٢,٢٪ يتجنبون الكلام أو المناقشة لأنهم يشعرون بالارتباك، وأن أكثر من ٣١٪ لا يهتمون بالمناقشات إلا في مواد التخصص. وأخيرًا بلغت نسبة الطلاب الذين عبروا عن عدم مشاركتهم لعدم وضع درجات على المناقشة ٣٠,١٪ من العينة.

وهكذا يتضح أن هذه العبارات حظيت بموافقة أكثر من ٣٠٪ من الطلاب الذين استطلعت آراؤهم، وتأتي في الأهمية بعد العبارات الإحدى عشرة التي تقدم ذكرها.

والجـدول رقم ٧ يوضـح ترتيب العبارات التي بلغت نسبة الموافقة عليها أكثر من ٢٥٪، ومنه يتضح أن عدد العوامل التي تعيق مشاركة الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية بلغت أربعة وعشرين عاملاً .

جدول رقم ٧. يوضح تركيب العبارات التي بلغت نسبة الموافقة عليها أكثر من ٢٥٪ ومنه يتضح أن عدد العوامل التي تعيق مشاركة الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية بلغت أربعة وعشرين عاملاً .

المرتبة	رقم العبارة	المحور	نسبة الموافقة		المرتبة	رقم العبارة		نسبة الموافقة	
١	٢١	٢	٨٣,٢	٤	١٣	٥	٢	٣٩,٨	٤
٢	٢٧	٢	٧٨,٦	٤	١٤	٩	٢	٣٦,٣	٤
٣	٨	٢	٧٥,٨	٥	١٥	٢٥	١	٣٥,٧	٦
٤	٢٩	٢	٧٣	٥	١٦	١	١	٣٣,٢	٦
٥	٢٦	٣	٧١,١	٥	١٧	١٠	١	٣٢,٢	٦
٦	١٨	٢	٦٤,٥	٤	١٨	٢٨	٢	٣١,٧	٥
٧	١٥	١	٥٧,٧	٦	١٩	٢٢	٢	٣٠,١	٤
٨	١٦	١	٥٦,٣	٦	٢٠	٧	١	٢٨,٦	٦
٩	٢٠	١	٤٨,٧	٦	٢١	١٧	١	٢٨,١	٦
١٠	١٣	٣	٤٢,٩	٥	٢٢	٤	٢	٢٧,٨	٤
١١	١٢	١	٤١,٩	٥	٢٣	١٩	٢	٢٧,٨	٤
١٢	٦	١	٤٠,١	٤	٢٤	٣٠	٣	٢٧,١	٥

هذا ولما أنه طلب من الطلاب في آخر بنود الاستبانة أن يكتبوا الأسباب الأخرى التي لم يرد ذكرها ضمن عبارات الاستبانة ، فقد أسهم الطلاب بكتابة ما يزيد على مائة وخمس وعشرين ملاحظة ، أدى تحليلها إلى التعرف على أهم العناصر التي اشتملت عليها، حيث وجـد أكثـر من سبـع وسبعـين ملاحظة تتعلق بالمدرس أي ما يزيد على ٦٠٪ من تلك الملاحظات ، ومن أكثرها شيوعًا الآتي :

- صعوبة التفاهم مع المدرس
- الطريقة التي يشرح بها المدرس أو يلقي بها المحاضرة
- صعوبة أسلوب المدرس في التدريس
- تجهم وجه المدرس عند دخوله القاعة الدراسية وعدم بشاشته للطلاب
- استحواذ المدرس على الكلام طيلة وقت الدرس

أما بقية الأسباب التي كتبها الطلاب فتتعلق في مجملها بظروف الطالب النفسية، والصحة الجسمانية، وعوامل التعب والإرهاق، وصعوبة المقررات الدراسية، وكثرة مفرداتها، وقلة معلومات الطالب، كل هذا من وجهة نظر الطلاب يعد من العوامل التي تعيق مشاركتهم في المناقشات. ومن هذا كله يتبين مدى ما تشكله وجهات النظر هذه من انعكاس يعبر عن حقيقة ما عبرت عنه الاستبانة في هذه الدراسة.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، والمتعلق بالفروق بين إجابات طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية، فإن الجداول رقم ٤، ٥، ٦، توضح النسبة المئوية بين مختلف التخصصات لا تتجاوز ٦٪ مما يجعلها غير مهمة عمليًا، وبذلك تبقى عوامل عدم مشاركة الطلاب في المناقشات في القاعات الدراسية، متحدة بين طلاب الآداب، وطلاب العلوم.

الخلاصة والتوصيات

مما سبق يتضح أن تحليل هذه الدراسة كشف عن مجموعة من العوامل المؤثرة في عدم مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشات الأكاديمية أثناء الدرس، وتتفاوت أهمية هذه العوامل تبعًا لنسبة الموافقة عليها من قبل الطلاب. غير أن شخصية المدرس، وقدرته على دفع الطلاب للمشاركة، وتوجيهه للمناقشة، وتعامله مع الطلاب من العوامل التي حظيت بأعلى نسبة من جهة موافقة الطلاب عليها. وهذا مؤشر يحتم التوصية للمدرسين بإعادة النظر في استراتيجياتهم التدريسية، واعتبار مشاركة الطالب وتفاعله مع المدرس والمادة الدراسية من الأمور المهمة في العملية التعليمية، فلقد انتقد المربون المسلمون منذ القدم «الطريقة

التلقينية، وطريقة الحفظ بدون فهم، وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار» [٩، ص ١٢٩].

أما بالنسبة لبقية العوامل وعلى حسب أهميتها من وجهة نظر الطلاب فيمكن إجمالها في الآتي:

- ازدحام القاعات الدراسية، وزيادة عدد الطلاب في الشعب
- عدم مراعات ميول الطالب ورغبته عند تسجيل المقررات الدراسية
- عدم التحضير المسبق للدرس من قبل الطالب
- عدم معرفة الطلاب للمهارات الدراسية مثل أخذ الملاحظات وتسجيلها، البحث عن المعلومات في مصادرها، القراءة السريعة. . . إلخ.
- وجود بعض المشكلات الشخصية والنفسية عند بعض الطلاب
- عدم تخصيص درجات على المناقشات والمشاركة

وهذا ما جعل هذه الدراسة تقترح التوصيات التالية:

أولاً: معالجة مشكلة ازدحام القاعات الدراسية عن طريق تحديد عدد الطلاب تبعًا لسعة القاعات (وخاصة في المباني المستأجرة التي لم تكن مهيأة أصلا لهذا الغرض) ولطبيعة المقرر الدراسي وضرورة التزام المسؤولين عن التسجيل بأعداد الطلاب المحددة، ولو أدى هذا إلى زيادة عدد الشعب في المقرر الواحد، حتى يتاح لكل طالب المشاركة في المناقشات ويتاح للمدرس التعرف على طلابه ومتابعتهم لتحقيق هذا الغرض، ففي ظل الأوضاع الراهنة يصعب على المدرس القيام بهذه المسؤولية.

ثانيًا: المعروف أن الطالب يختار تخصصه برغبته، وتبقى مشكلة المقررات الاختيارية، وهذا يتطلب تضافر الجهود بين الطالب والمرشد الأكاديمي للقيام بعملية الاختبار والتخطيط لدراسة الطالب وتنظيم جدوله الدراسي. فالملاحظ أن جهود المرشدين في هذا المجال محدودة وكثيرًا ما يشاهد أعداد كبيرة من الطلاب في كل فصل يجوبون الأقسام

للبحث عن أي مقرر دراسي لاستكمال ما تبقى من الساعات المطلوبة للتسجيل حتى لو كان هذا على حساب رغبة الطالب في المقرر أو المدرس.

ثالثًا : ضرورة أستحداث مقرر دراسي، في المهارات الأساسية للدراسة study skills يكون إجباريًا لكل الطلاب، حيث أظهرت هذه الدراسة أن انعدام هذه المهارات عند الطلاب من العوامل التي تعيق مشاركتهم وتفاعلهم في القاعات الدراسية . كما أن هذا المقرر قد يسهم في القضاء على بعض المشكلات النفسية عند بعض الطلاب من خلال التعود على المشاركة والشعور بأهميتها والتحضير لها .

رابعًا: إن هذه الدراسة تؤيد وجهة نظر الطلاب القائلين بضرورة وضع جزء من الدرجات المخصصة للأعمال الفصلية كحافز للطلاب على المشاركة والمناقشة، سيما وأن اللوائح المنظمة للعمليات التعليمية ليس بها ما ينص على منع ذلك، بل أعطت للمدرس الحق في توزيع درجات الأعمال الفصلية، حسب ما يراه محققًا لزيادة تحصيل الطالب ودفعه للتعليم .

خامسًا: يقترح الباحثان إجراء مزيد من الدراسات في هذا المضمار على طلاب الكليات والجامعات المختلفة مع ضرورة استطلاع آراء المدرسين، إذ إن هذه الدراسة اقتصرت على آراء الطلاب .

المراجع

[١] Bereider, Carl. "Towards a Solution of the Learning Paradox." *Review of Education Research*, 55, No. 2 (1985), 201-26.

[٢] Duffy, Gerald. "From Turn Taking to Sense Making: Broadening the Concept of Reading Teacher Effectiveness." *Journal of Education Research*, 76, No. 3 (1982), 134-39.

[٣] ابن خلدون . *كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*. بيروت: دار العلم للجميع، د. ت.

[٤] Pratton, Jerry, and Layde Hales. "The Effect of Active Participation on Student Learning." *Journal of Education Research*, 79, No. 4 (1986), 210-15.

[٥] جريدة عكاظ، العدد ٧٨٥٠، ١١ جمادى الأولى ١٤٠٨هـ.

[٦] قاضي، صبحي عبدالحافظ. «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون.» *رسالة الخليج العربي*، ٢٢ (١٩٨٧م)، ٦٩-١١٠.

[V] Kerlinget, Fred. *Foundations of Behavioral Research*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

[٨] Kanungo, Robindra. "Measurement of Job and Work Involvement." *Journal of Applied Psychology*. 67, No. 3 (1982), 34-49.

[٩] مرسي، محمد منير. *التربية الإسلامية، أحوالها وتطورها في البلاد العربية*. ط ٢. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

Factors Affecting Students' Participation in Classroom Discussions

Ali M. Al-Massawry and Abdul Ghani Boushwar
Assistant Professors, Department of Education, College of Education, King Saud University - Abha Branch, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study was designed to survey students' opinions concerning their lack of active participation in classroom discussions. A random sample of 608 students was used from the School of Education in Abha and their responses to a 30 item questionnaire were analysed. Only items which received over 25% of students' agreement were rank-ordered. It was found that the majority of students ranked teacher personality as the most important item that determines their participation in classroom discussions. The study discussed each item as it is rank-ordered by students' responses. Recommendations as to how to improve students' participation were discussed at the end of the study.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٩٩-٥٣١ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

أثر استخدام مختبر اللغة في تعليم أحكام التلاوة: دراسة تجريبية

عبدالرحمن صالح عبدالله* و فتحي حسن ملكاوي**

* أستاذ مشارك، ومدير مركز الدراسات الإسلامية، و** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر مختبر اللغة في تعليم الطلبة أحكام التلاوة مقارنة بالتعلم حسب الطريقة العادية التي تتم في حجرة التدريس. وقد أجريت الدراسة على طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك وعددهم أربعون طالبًا وطالبة، وقد قسموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. واستمرت الدراسة ثمانية أسابيع بواقع حصة واحدة أسبوعيًا، وتعلم الطلبة في هذه الفترة سورتي الصافات و ص. وفي نهاية الدراسة أعطي أفراد المجموعتين اختبار يقيس الأداء في آيات تم التدريب عليها أثناء هذه الفترة وآيات أخرى لم يتم التدريب عليها. وقومت لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أعضاء أداء الطلبة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب على التعميم العاملي ٢×٢ Two-Way ANCOVA وتحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد Two-Way MANCOVA. وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى طريقة التدريس على مستوى ٠,٠٠١ إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عندما اختبر الجميع في آيات تم التدريب على تلاوتها. وقد ظهرت هذه الفروق على وجه الخصوص في أحكام القلقلة والإدغام والإخفاء بينما لم تظهر في حكمي المد والغنة. أما عندما اختبر أفراد الدراسة في آيات لم يتم التدريب عليها فإنه لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى للطريقة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى لاستقصاء أثر مختبر اللغة في ظل وجود عوامل أخرى مثل طول الفترة الزمنية التي يستغرقها التدريب في المختبر ودرجة إتقان المعلم لأحكام التلاوة والمناخ السائد في حجرة التدريس.

أولاً : المقــدمــــة*

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد. فإن القرآن الكريم هو رسالة الله إلى الناس كافة. وهو كلام الله الخالد الذي تنزل به جبريل عليه السلام على محمد صلى الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس [١، ص٢١]. هذا وقد أمر الله سبحانه وتعالى في محكم التنزيل بترتيل القرآن لقوله تعالى: ﴿أَوۡ زِدۡ عَلَيۡهِ وَرَتِّلِ ٱلۡقُرۡءَانَ تَرۡتِيلًا﴾ (سورة المزمل، الآية ٤).

وقد فسر الإمام محمد بن جرير الطبري (ت ٣١٠هـ/٩٢٣م) الترتيل على أنه البيان أو التلاوة على تؤدة [٢، مج٩، ص ص ١٢٦-١٢٧]. أما شمس الدين أبو الخير محمد بن الجزري (ت ٨٢٣هـ/١٤٢٩م) فقد ذكر أن الإمام علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه عرَّف الترتيل بأنه تجويد الحروف ومعرفة الوقت [٣، ص٦٠]. وعرَّف مكي بن أبي طالب القيسي (٤٣٧هـ/ ١٠٤٥م) التلاوة بأنها إعطاء كل حرف حقَّه من مخرجه من غير تكلف [٤، ص١٢].

وترتيل القرآن يزيد من الحسنات، لذا حُقَّ على كل امرىء مسلم قرأ القرآن أن يرتله(*) [٥، مج١، ص٥٣٢][1]. ومع أن الترتيل له قواعده المحددة التي تعتمد على معرفة مخارج الحروف وصفات كل منها وصلته بما قبله وما بعده، إلَّا أنه لا يكتسب بمجرد معرفة هذه القواعد. فالإتقان في الأداء يعتمد على معرفة الأحكام والممارسة ومحاكاة من يجيدون التلاوة [١، ص١٨٨]. لهذا جاء التأكيد على ضرورة تعلم تلاوة القرآن الكريم من أفواه الشيوخ العارفين بالطريقة الصحيحة للأداء [٤، ص١٢].

---

* دعم مشروع هذا البحث من مخصصات دعم البحث العلمي في جامعة اليرموك بخطاب عمادة البحث العلمي والدراسات العليا رقم ب د/ ١٢٠/ ١٢/ ١٣٤٠ تاريخ ١٨/٤/١٩٨٨م.

١ - يذكر ابن الجزري أن العلماء اختلفوا في وجوب حسن الأداء في التلاوة، وذهب بعضهم إلى أن ذلك واجب في أداء الفرائض بينما ذهب آخرون إلى أن ذلك واجب على كل مسلم قرأ شيئاً من القرآن كيفما كان إلا لمن له عذر. ويرجح ابن الجزري الرأي الثاني قائلاً إنه هو الأصح بل الصواب. ويعذر ابن الجزري من لا يطاوعه لسانه أو لا يجد من يهديه إلى الصواب [٦، مج١، ص ص٢١٠-٢١٢].

وتقرير أهمية وجود المعلم المتقن لأحكام التلاوة لا يلغي دور المتعلم في عملية التعلم. فالله سبحانه وتعالى خلق للإنسان عقلاً وزوده بالحواس التي تمكنه من عملية الإدراك، وتآزر الحواس في أداء وظيفتها الإدراكية يظهر بجلاء في الآيات الكريمة التي يقترن فيها السمع بالأبصار. فقد قرن القرآن بين هاتين الحاستين في سبعة مواضع على الأقل منها قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾(سورة النحل، آية ٧٨). فالتوجيه الذي تتضمنه هذه الآية الكريمة هو أن يُعْمِلَ الإنسان المسلم عقله وحواسّه عند معالجة مختلف القضايا التي تواجهه. ومن هنا يمكن القول بأن الوسائل السمعية البصرية البسيطة والتقنيات الحديثة تسهم إسهامًا إيجابيًا في عملية التعلم. والمربي المسلم مدعو لتقصي مدى الاستفادة التي يحصل عليها من استخدام تقنيات التعليم الحديثة. ومما يشجعه في السير في هذا الاتجاه ـ علاوة على ما ذكر ـ أن الله سبحانه وتعالى سخر للإنسان كل ما في هذا الكون من مخلوقات وأشياء لقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ (سورة لقمان، آية ٢٠). وعليه فإن الحكمة تقتضي أن يتعرف المرء على كيفية الاستفادة من هذه الأشياء التي سخرها الله لنا، ولا شك في أن مختبر اللغة داخل في هذا التسخير.

ثانياً : مختبر اللغة

١ ـ نشأته وتعريفه

مختبر اللغة هي التسمية التي أقرّتها المجامع اللغوية في العالم العربي لما يطلق عليه في اللغة الإنجليزية language laboratory . وقد بدأ مختبر اللغة في الظهور في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الأربعينيات [٧، ص ص٣٠-٣١]. ومما شجع على ظهوره في أثناء الحرب العالمية الثانية الشعور بالحاجة إلى معرفة اللغات التي تتكلمها الشعوب الأخرى [٨، ص ص٢١٤-٢١٥]. كما أن إطلاق الاتحاد السوفيتي قمرًا صناعيًا عام ١٩٥٧م سارع في انتشار مختبر اللغة في الولايات المتحدة. ففي عام ١٩٦١م وجد مختبر اللغة في ٧٠٠ كلية وجامعة علاوة على وجوده في ٢٥٠٠ مدرسة ثانوية [٩، ص١٧٧]. أمّا في أوروبا فقد كان انتشار مختبر اللغة بطيئا بعض الشيء لأسباب منها أن الأنظمة التعليمية في بلدان هذه القارة تتردد قبل الموافقة على إدخال الطرائق والوسائل التعليمية الجديدة [١٠، ص٢٨٦]. ففي بريطانيا ـ على سبيل المثال ـ لم يكن بها عام ١٩٦٢م سوى عشرين مختبراً من بينها مختبر

واحد في إحدى المدارس الثانوية. وبعدما يقرب من عشر سنوات من هذا التاريخ دخل مختبر اللغة كل مدرسة ثانوية في بريطانيا تعلّم إحدى اللغات الحديثة [٩، ص١٧٧].

أما في العالم العربي فقد جاء ظهور مختبر اللغة متأخرًا بعض الشيء، إذ لم تبدأ المؤسسات التعليمية في استخدامه إلا بعد عام ١٩٧٠م. وهناك من يعتقد أن مختبر اللغة دخل المؤسسات التعليمية في العالم العربي قبل أن يتم التخطيط التربوي الواعي لاستخدامه، إذ أنَّ بعض المؤسسات لم تقدم على إدخال المختبر إلاّ من أجل التفاخر وعرضه على الزوار. ومع كل هذا فقد نجحت مؤسسات تعليمية أخرى في إكساب الطلاب المهارات المطلوبة في تعلم اللغة الأجنبية [٨، ص٢١٨].

٢ ـ تركيبـــه

مختبر اللغة عبارة عن غرفة يجلس فيها الطلاب، ولكلٍ مقصورة صغيرة ذات جدران مانعَةٍ للضوضاء. وتضم كل مقصورة جهازًا للتسجيل. ويستطيع كل طالب التدرب على المهارات اللغوية بطريقة فردية من خلال الاستماع إلى المادة المسجلة بواسطة سماعتين توضعان على الأذنين دون أن يزعج الآخرين أو يزعجه الآخرون، وهذا ما يمكن الطلاب جميعًا من البدء بالتعلم في وقت واحد [١١، ص١٢٦]. ومن المهم أن نشير هنا إلى أن الشريط الذي يستخدم في مختبر اللغة ذو مسارين: مسار يسجل عليه المادة التعليمية وآخر يخصص لأداء الطالب. لذا فإن الطالب يستطيع إعادة التسجيل في حالة عدم رضاه عن أدائه الأول دون أن يؤثر ذلك على المادة التعليمية المسجلة على المسار الأول. والواقع أن هذا التقدم التقني في ميدان التسجيلات الصوتية هو الذي أعطى مختبر اللغة الخصائص التي يمتاز بها على المسجل العادي وعمل على انتشاره بسرعة كبيرة. وأمام مقصورات الطلبة مِنصَّة للمدرس تمكنه من الإرسال والاستقبال. وتتباين تجهيزات المنصَّة من مختبر لآخر.

٣ ـ مزايـــاه

يمكن تلخيص فوائد مختبر اللغة ومزاياه في النقاط التالية:

١ ـ يساعد على التغلب على بعض المظاهر النفسية التي قد تعيق التعلم مثل الخجل

والحساسية. فبعض الطلبة قد يمنعهم الخجل من المشاركة في عملية التعلم ومختبر اللغة يوفر لأمثال هؤلاء أجواء ملائمة لأن تصويب المعلم للأخطاء يتم بصورة فردية.

٢ ـ يوفر للطالب فرصة الاستماع إلى قراءة نموذجية، وتزداد قيمة هذا الاستماع في كل الحالات التي لا يجيد فيها المعلم الأداء السليم. يضاف إلى ذلك أن مختبر اللغة لا يمل ولا يفقد صبره ولا يصاب بخيبة أمل بخلاف المعلم الآدمي الذي يتعرض لهذه الانفعالات.

٣ ـ مختبر اللغة يوفر الوقت. ففي الحصة العادية يبدأ المعلم في التسميع بينما يظل الطالب ينتظر دوره. صحيح أنَّه يستفيد من الإصغاء إلى زملائه، لكنه لا يبدأ التسميع إلاَّ بعد حين. أما في المختبر فإنه لا مجال لمثل هذا الانتظار لأنَّ الطالب هو الذي يتحكم في البدء بالتعلم. فمختبر اللغة يمكن الطلاب جميعاً من البدء في التعلم في آن واحد مع إتاحة الفرصة لكل منهم للتعلم بصورة فردية [١٢، ص٣٢١].

٤ ـ مختبر اللغة يقلل من مُشَتِّتَاتِ التعلم. فالطالب في مختبر اللغة يضع السماعتين على أذنيه مما يحجب عنه الأصوات الخارجية. ثم إن مقصوراته ذات جوانب عازلة للصوت وهذه ميزة لا نجدها في حجرة التدريس حيث تفسد العوامل المشتتة والضوضاء من مصادر عديدة [٧، ص٣٣].

٥ ـ ينمي مختبر اللغة في الطالب القدرة على النقد خاصة عندما يشجعه المعلم على مقارنة أدائه بالتسجيلات التي يستمع إليها.

٦ ـ ينمي مختبر اللغة مهارة الاستماع بصورة أفضل مما يحدث في حجرة التدريس. ففي المختبر يستطيع الطالب عادة الاستماع إلى المادة العلمية المسجلة أكثر من مرة، كما أنه يستطيع إعادة الاستماع إلى هذا المقطع أو ذاك حَسْمَا تقتضيه الحاجة [١٣، ص ١٤].

٧ ـ يستطيع المعلم في مختبر اللغة أن يعطي وقتًا أطول للطلاب الذين هم بحاجة إلى العون والمساعدة، فمختبر اللغة يوفر الأجواء الملائمة لمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤ ـ نقاط الضعف في مختبر اللغة

مع كل هذه المزايا التي قيلت في حقّ مختبر اللغة إلاّ أن التعلم الذي يتم داخله لا يخلو من العيوب. ومن أبرز هذه العيوب:

١ ـ تثبيت الأخطاء: قد يكون مختبر اللغة عاملاً مهما في تثبيت الأخطاء. فالطالب الذي يستمع إلى عبارة سليمة لا يقوم بالضرورة بنطقها بشكل صحيح. ومما يساعد على ظهور هذه المشكلة أن المعلم لا يستطيع الاستماع إلى كل طالب في آنٍ واحد. فتصويب الخطأ في مختبر اللغة لا يتم دائمًا بصورة فورية. ولا يمكن التغلب على المشكلة إلاّ إذا استمع المعلم فيما بعد إلى قراءة كل طالب. وهذا يتطلب جهدًا كبيرًا قد يعجز المعلم عن أدائه [١٤، ص ص١٢٢-١٢٣].

٢ ـ قصور التفاعل بين الطالب والمعلم: في التعلم الصفي يستطيع المعلم أن يلاحظ قسمات وجه الطالب فيعرف إن كان ذلك الطالب مدركًا أو غير مدرك لما يواجهه في الموقف التعليمي. صحيح أن المعلم في المختبر قادر على مراقبة عملية التعلم، لكن لابدّ من الإقرار بأن هذه المراقبة أقل مستوى من مراقبة المعلم في حجرة التدريس [١٣، ص٧]. ولاشك في أن الطريقة التي تنظم جلوس الطلاب في المختبر وكيفية التخاطب مع المعلم هي المسؤولة عن قصور هذا التفاعل.

٣ ـ عزلة الطالب عن زملائه: يسهم التعلم في المختبر في عزل الطالب عن زملائه، فالتفاعل الصفي غير موجود في مختبر اللغة.

٤ ـ الافتقار إلى المرونة: لا يستطيع الطالب أن يستمع في المختبر إلا إلى ماهو مسجل على الشريط الذي يستمع إليه. أما في حجرة التدريس فالمعلم يغير في طريقة أدائه بناء على ما يقتضيه الموقف [٨، ص٢٢٠].

٥ ـ وصف مختبر اللغة الذي استخدم في الدراسة الحالية

مختبر اللغة الذي استخدم في هذه الدراسة من نوع سوني Sony ويتكون من وحدتين رئيستين هما المنصة الرئيسة التي يستخدمها المعلم والمقصورات التي يستخدمها الطلاب. وتضم المِنَصَّة الرئيسة الأجزاء التالية:

١ ـ مسجل رئيس وبه مفاتيح للتشغيل والتسجيل. والمادة التي تسجل من خلال هذا الجهاز لا تمسح بالمسجلات العادية أو تلك الموجودة في مقصورات الطلاب. ويمكن استخدام هذا الجهاز لبث مادة تعليمية لا تكون مسجلة لدى الطلاب أو عندما يرغب المعلم في التحكم في عملية التعلم.

٢ ـ حاكٍ (ميكروفون) يمكن المعلم من مخاطبة الطلاب بصورة فردية أو جماعية وسماعتان تمكنان المعلم من الاستماع إلى الطلاب.

٣ ـ وحدة التحكم عن بعد: وتضم هذه الوحدة مفاتيح لتشغيل المسجلات الموجودة في مقصورات الطلاب وإرجاعها إلى الوراء وإعدادها للتسجيل وإيقافها. وعندما تبدأ المسجلات الموجودة في مقصورات الطلاب في العمل عند الضغط على مفتاح التشغيل في وحدة التحكم عن بعد فإن الطالب لا يستطيع إيقاف مسجله أو إرجاعه إلى الوراء.

٤ ـ مفاتيح المراقبة والاتصال: وعدد هذه المفاتيح أربعون أي بعدد الطلاب الذين يمكن استيعابهم في هذا المختبر. ويستطيع المعلم من خلال كل مفتاح مخاطبة طالب واحد والاستماع إليه أثناء عملية التعلم. فالمعلم يستطيع من خلال هذه المفاتيح مخاطبة الطلاب كل على حدة.

٥ ـ مصابيح كهربائية صغيرة جدًا عددها أربعون مصباحًا يقع كل منها بجوار أحد مفاتيح المراقبة والاتصال. ويضيء كل منها عند تشغيل المسجل الموجود في مقصورة الطالب. أما عندما تعطي ضوءًا متقطعًا فإنها تدل على رغبة الطالب في التحدث إلى المعلم.

٦ ـ مفتاح النداء الذي يمكن المعلم من مخاطبة الطلاب جميعًا من خلال الحاكي. واستخدام هذا المفتاح ضروري كلما رغب المعلم في إعطاء تعليمات معينة للطلاب بصورة جماعية.

٧ ـ مفتاح يمكن الطلاب من الاستماع إلى المادة المسجلة على المسجل الرئيس أو على أي من المسجلات الموجودة في مقصوراتهم دون استخدام السماعتين. فهذا المفتاح يحول البث من المسجل إلى بث خارجي يسمعه كل من في المختبر دون الاستعانة بالسماعات.

٨ ـ ثمانية مفاتيح اتصال يصل كل منها المعلم بخمسة طلاب في آن واحد.

٩ ـ مجموعة من المفاتيح التي تتحكم بالصوت في الحاكي والسماعتين والبث الخارجي. أما مقصورات الطلاب فعددها أربعون. وكل مقصورة عبارة عن منصة لها ثلاثة جدران زجاجية، ويغطى كل من الجدارين الجانبين بمادة عازلة للصوت. وأما الجدار الأمامي فلا شيء عليه، وهذا يُسَهِّل على المعلم مشاهدة كل طالب وهو جالس في مقصورته. وتضم كل مقصورة ما يلي:

ا ـ مسجل ومفاتيح لتشغيله وإرجاعه وإيقافه.

ب ـ مفتاح للنداء يشعر المعلم من خلال إعطاء ضوء متقطع بأن الطالب في المقصورة يرغب في مخاطبته.

جـ ـ سماعتان وحاك تستخدم عند التسجيل أو الاستماع إلى المادة المسجلة أو مخاطبة المعلم.

من خلال هذا الوصف يتضح أن هذا المختبر له مزايا عديدة، فهو يوفر للمعلم التحدث إلى كل طالب على حدة أو مخاطبة خمسة طلاب معا أو مخاطبة الطلاب جميعًا في آنٍ واحد. كما أنَّ وحدة التحكم عن بعد تعين المعلم على التحكم في عملية التعلم إذ ما رغب في ذلك، إذ يستطيع التحكم في بدء التعلم وإنهائه، كما يفيد استخدامه في الحالات التي يجد فيها الطلاب صعوبة في التعامل مع الأجهزة الموجودة في مقصوراتهم.

ثالثًا : الدراسات السابقة

يشير مسح الدراسات المتعلقة باستخدام مختبر اللغة خلال السنوات العشرين الماضية في قوائم رسائل الدكتوراه في بريطانيا وملخصات رسائل الدكتوراه في أمريكا والكشافات المعاصرة للدوريات التربوية CIJE بالإضافة إلى ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه في العديد من الجامعات إلى عدم وجود دراسات تتعلق باستخدام مختبر اللغة في تدريس أحكام التلاوة. فالدراسات السابقة المتوافرة محصورة في مجال اللغة. وهناك خلافات حادة بين بعض المتخصصين في تدريس اللغات وعلم النفس التربوي حول جدوى مختبر اللغة في تدريسها، فبعض هؤلاء يعتقدون أن مختبر اللغة مضيعة للوقت والمال والجهد ويقولون بأن النتائج التي تجنيها التربية من مختبر اللغة لا تتناسب مع التضحيات التي تبذل في سبيلها. وعلى النقيض من هؤلاء يرى فريق آخر أن مختبر اللغة ذو مفعول سحري وأنه يعين المعلم على حل جميع المشكلات التي يواجهها عند تدريس اللغة [١١، ص١٢٥]. من هنا يصبح التعرف على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الميدان أمرا على جانب كبير من الأهمية. ومن أبرز الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال:

١ ـ دراسة كيتنج Keating : وقد نشرت نتائج هذه الدراسة عام ١٩٦٣م، وأجرى الدراسة معهد البحث الإداري في كلية المعلمين بجامعة كولمبيا بمدينة نيويورك. وشملت عينة الدراسة حوالي خمسة آلاف طالب في إحدى وعشرين مدرسة. وكانت تهدف إلى مقارنة التعلم في المختبر بالتعلم الصفي في المهارات التالية: القراءة والإصغاء والنطق. وتمّ تقويم تحصيل الطلاب في كل من هذه المهارات الثلاث في أربعة مستويات. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة الضابطة في كل من هذه المهارات وفي جميع المستويات باستثناء المستوى الأول من مهارة النطق الذي تفوقت فيه المجموعة التجريبية [١٠، ص٢٩٥]. وترى ريفرز Rivers أن تفوق المجموعة الضابطة في مهارة القراءة أمر متوقع لأن المختبر لا يصلح لتدريسها. أما التفوق في مهارتي الإصغاء والنطق فربما كان سببه أن الاختبار الذي استخدم لتقويم الطلاب كان قد أعدّ قبل ظهور المختبر، ومعنى ذلك أنه كان يتمشى في محتواه مع ما كان يعطى في الصفوف الاعتيادية. كما أن المعلمين الذين درسّوا المواد المقررة في المختبر كانوا غير مدربين [١٢، ص ص٣٥٢-٣٥٤].

٢ ـ دراسة مجلس التربية في مدينة نيويورك: نشرت هذه الدراسة عام ١٩٦٣م بعد نشر دراسة كيتنج، وكانت تهدف إلى معرفة مدى التحسن الناتج عن استخدام مختبر اللغة في مهارتين هما النطق والإصغاء. وقد دُرِّبَ المعلمون قبل البدء في التجربة على استخدام مختبر اللغة وعلى المواد المستخدمة في التجربة. وقد جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية أي تلك التي تعلمت المهارتين في مختبر اللغة [١٢، ص٣٥٥].

٣ ـ مشروع بنسلفانيا للغة الأجنبية(٨) Pennsylvania Foreign Language Project وقد كان هدف هذا المشروع إثبات أن النتائج السلبية التي جاءت بها دراسة كيتنج كانت تعود في أساسها إلى خطأ في التصميم. وقد اشترك في الدراسة أكثر من مائة مدرس من مدرسي اللغتين الألمانية والفرنسية موزعين على ستين مدرسة. وبدأت الدراسة عام ١٩٦٥/١٩٦٦م واستمرت حتى نهاية العام ١٩٦٨/١٩٦٩م. وقد جاءت النتائج مخيبة لآمال الباحثين الذين قاموا بها، إذ أنّها لم تثبت تفوق مختبر اللغة على الأساليب الأخرى [١٠، ص ص٢٩٥-٢٩٦].

٤ ـ دراسة يورك York : وهذه من الدراسات المهمة التي أجريت في بريطانيا. وقد أثبتت عدم جدوى مختبر اللغة في تدريس اللغة الألمانية مقارنة باستخدام المسجل في تدريس المواد التعليمية ذاتها. وقد نشرت نتائج هذه الدراسة عام ١٩٧٥م [٩، ص١٨٠].

٥ ـ حلّل ماشت Maicht عام ١٩٧٩م نتائج الدراسات التجريبية السابقة المتعلقة بمختبر اللغة وتوصل إلى أن الدراسات التي كانت تقيس عاملاً محددًا خير من تلك التي كانت تهتم بتقصي أثر المختبر بشكل عام. ووجد بيل Beile في العام ذاته أن المواد التي كانت تستخدم في المختبر تفتقر إلى التحديد. ولذا فهو يدعو إلى الاهتمام بالمواد التعليمية واختيار الملائم منها للمختبر [١٠، ص ص ٢٩٦-٢٩٧].

يلاحظ مما تقدم أن الدراسات السابقة لم تأت بنتائج حاسمة لصالح استخدام مختبر اللغة في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية. ومع هذا فإن أيًا من الذين توصلوا إلى النتائج

لم يطالب باستبعاد هذه الوسيلة التعليمية . وبدلاً من ذلك فقد اقترح بعضهم اتخاذ إجراءات معينة قبل دراسة أثر مختبر اللغة في اكتساب المهارات اللغوية .

رابعًا : مبررات الدراسة وأهميتها

لقد أصبح استخدام مختبر اللغة مألوفًا في تدريس اللغات الأجنبية حتى في مدارس التعليم العام . ففي العالم العربي أعدت اللجنة التحضيرية لحلقة تعليم اللغات في التعليم العام والفني، وهي الحلقة التي عقدت في دمشق عام ١٩٧٣م استبانة بهدف التعرف على وضع تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي . وكان مختبر اللغة أحد الجوانب التي اهتمت بها الاستبانة . وقد أجابت عدة دول عربية أنها تستخدم المختبر في مدارسها، وهذه هي : الأردن والبحرين والعراق ومصر . وذكرت ثلاث دول عربية أخرى هي عمان والكويت وليبيا أنها تستخدم مختبر اللغة بشكل محدود [١٥ ، ص ص١٠٥-١٢٥] . فالمدارس تستخدم مختبر اللغة منذ أكثر من خمسة عشر عامًا في تعليم الطلاب المهارات اللغوية عند تدريس اللغات الأجنبية . ومع أن إعطاء كل حرف حقه عند تلاوة القرآن هي مهارة لغوية إلاّ أن المختبر لم يستغل بعد في حصص التلاوة بصورة كافية . وقد نتج عن هذا الأمر عدم وجود دراسات تتقصى أهمية المختبر في تدريس التلاوة . فأهمية هذه الدراسة تنبع من كونها أول دراسة تجريبية في مجالها .

ومما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة اهتمامها بإكساب الطلاب مهارة التلاوة . فالمسلم حريص على تعلم القرآن تعلمًا صحيحًا كي يعلمه لغيره، وهو بهذا يستجيب لحديث المصطفى عليه السلام الذي يقول فيه : «خَيْرُكُم أو أَفْضَلُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ القُرْآنَ وَعلَّمَه» [١٦ ، مج ٤ ، ص٢٤٦] . من هنا يتضح أن المسلم مطالب بتقصي سائر السبل التي تعين على إتقان تعلم القرآن وتعليمه . هذا ويؤمل أن تكون هذه الدراسة حافزًا للمعلمين الذين تتوافر في مدارسهم أو معاهدهم مختبرات اللغة للبحث عن مدى إمكانية الاستفادة منها في تدريس أحكام التلاوة . كما يؤمل أن تشجع الباحثين التربويين على إجراء دراسات تجريبية أخرى في هذا المجال .

خامسًا : أهـداف الدراســة

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر مختبر اللغة في تعلم أحكام تلاوة القرآن الكريم . وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى طريقة التدريس؟

٢ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى جنس الطلبة؟

٣ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة؟

٤ ـ هل يوجد ارتباط بين أداء الطلبة في آيات محددة تَمَّ التدرب على تلاوتها في مختبر اللغة وأدائهم في آيات أخرى لم يتدربوا عليها أثناء فترة الدراسة؟

٥ ـ ما هي الأحكام التي تظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس؟

٦ ـ هل يوجد ارتباط بين تحسن الأداء في المختبر وبين قدرة الطلبة على التقويم الذاتي؟

سادسًا : حــدود الدراســة

عنـد تقـويم أداء الطلاب والطالبات الذين شملتهم الدراسة أُخذ بعين الاعتبار أحكام التلاوة التي درسوها في الفصل الدراسي الأول وهذه تتضمن الأحكام التالية :

١ ـ المدّ اللازم الحرفي والكلمي والمدّ الواجب المتصل . وأما المدّ الجائز المنفصل والمدّ العارض للسكون وأنواع المدود فقد بقيت خارج نطاق هذه الدراسة .

٢ ـ القلقلة .

٣ ـ الغنّة التي تظهر في النون والميم المشددتين أو المدغمتين إدغام مثلين صغير .

٤ ـ الإدغام : وهذا يتضمن إدغام النون الساكنة أو التنوين مع حروف الإدغام باستثناء حرف النون لأن هذا النوع من الإدغام أدرج ضمن الفئة السابقة .

٥ ـ الإخفـــاء .

وهناك أحكام أخرى للتلاوة سبق للطلاب أنْ درسوها في صفوف سابقة منها الإقلاب وأحكام الراء. ومع أهمية هذه الأحكام إلاّ أن الدراسة الحالية اقتصرت على تقصي أداء الطلاب والطالبات المثبتة أعلاه.

وهناك محددات أخرى للدراسة منها أنها أجريت في مدرسة ذات طابع خاص فهي مدرسة مختلطة أي تضم طلابًا وطالبات في جميع المراحل التعليمية. وهناك اختلاط في الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية فقط كما قد يحدث الاختلاط في بعض الفصول الأخرى عندما تقتضي ظروف المدرسة ذلك كما حدث هذا العام لطلبة الصف التوجيهي في اللغة العربية. وكون المدرسة ذات طابع خاص قد يحدّ من تعميم نتائج الدراسة على طلبة المدارس الأخرى.

ثم إن الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار أخطاء الطلبة الناجمة عن استبدال حرف بحرف أو من عدم ضبط الحركات أو الإخلال بالمد الطبيعي. ويجري تحليل هذه الجوانب في دراسة مستقلة.

سابعًا: تعريف المصطلحات

أهم المصطلحات الواردة في الدراسة الحالية:

١ ـ أحكام التلاوة: الأحكام التي ذكرت في حدود الدراسة.

٢ ـ التقويم الذاتي: قدرة الطالب على حصر الأخطاء التي وقع فيها بعد الاستماع إلى تلاوته للآيات العشر الأولى من سورة الصافات.

٣ ـ الاختبار القبلي: الاختبار الذي أعطي قبل البدء في الدراسة وتم بموجبه تقسيم الطلاب والطالبات إلى مجموعتين متكافئتين. وقد تلا كل طالب وطالبة عددًا محددًا من الآيات من سورة الصافات تضمنت حوالي عشرين حكمًا من أحكام التلاوة.

٤ ـ الاختبار البعدي الأول: الاختبار الذي أعطي في نهاية فترة الدراسة. واختبر كل طالب في الآيات نفسها التي اختبر فيها في الاختبار القبلي.

٥ ـ الاختبار البعدي الثاني: الاختبار الذي أعطي بعد الاختبار البعدي الأول مباشرة وتضمن تلاوة كل طالب وطالبة الآيات الثلاثين الأولى من سورة النبأ. وهي سورة لم يتم التدريب على تلاوتها أثناء فترة التجربة.

ثامنًا: طريقة الدراسة وخطوات تنفيذها

١ ـ عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بالمدرسة النموذجية للجامعة وعددهم عشرون طالبًا وعشرون طالبة، وقد كان توزيعهم في مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة على النحو التالي:

	طلاب	طالبات	المجموع
تجريبية	١٠	١٠	٢٠
ضابطة	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

٢ ـ المادة التعليمية: تدرب أفراد المجموعة التجريبية على تلاوة سورة الصافات وسورة ص، وكان التسجيل بصوت الشيخ عبدالباري محمد. وكان الشريط يحمل في الأصل ترديد مجموعة من الأطفال لكل آية أو مقطع يفرغ الشيخ من تلاوتها، ثم حذف صوتهم لإتاحة المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية لتسجيل أدائهم مكانه. ومن هنا كان الوقت المخصص لتسجيل تلاوة أفراد المجموعة التجريبية ملائمًا لأن الأطفال الذين مسحت أصواتهم كانوا يؤدون قواعد الترتيل جميعها بما في ذلك المدّ الجائز المنفصل، ومعنى هذا أن كل طالب وطالبة كان لديه الوقت الكافي لتسجيل تلاوته بتأنٍّ. فلم يكن هناك إذن مجال للارتباك الذي ينجم عن تداخل صوت الطالب على الجزء التالي من المادة المسجلة. وهذه قضية لابد من أخذها بعين الاعتبار في مثل هذه الظروف [١٧، ص١٤١].

٣ ـ خطوات الدراسة: قسمت سورة الصافات إلى اثنتي عشرة وحدة تضم كل منها عددًا من أحكام التلاوة. وقد كان عدد الأحكام هو الأساس الذي استند إليه عند إجراء

التقسيم. ولم يكن بالإمكان الحصول على عدد متساوٍ من الأحكام في جميع الوحدات لأن هذا لا يتم إلا إذا وزعت الآية الواحدة ـ في بعض الأحيان ـ على وحدتين وهو أمر غير مرغوب فيه، لأنه يحسن الوقف على رأس الآية. هذا وقد ضمّت أقل وحدة تسعة عشر حكمًا بينما ضمّت أكبر وحدة ثلاثة وعشرين حكما.

بعد ذلك أعطي جميع أفراد الدراسة اختبارًا بهدف توزيع الطلبة إلى مجموعتين متكافئتين. وقد أعطي كل طالب وطالبة وحدة من الوحدات التي سبق ذكرها وتمّ توزيع الوحدات على أفراد الدراسة بصورة عشوائية. وتمّ تسجيل تلاوة كل طالب وطالبة على شريط فيديو. وقوّمت لجنة مكونة من ثلاثة أعضاء أداء الطلبة ثم وزع هؤلاء على ضوء النتائج إلى مجموعتين متكافئتين. وبعد أن تمّ هذا التوزيع المتكافىء شرعت المجموعة التجريبية طلابًا وطالبات في التدرب على أحكام التلاوة بواقع حصة واحدة في الأسبوع بينما كان أفراد المجموعة الضابطة طلابًا وطالبات يدرسون التلاوة في المدرسة في الظروف العادية التي سبق أن ألفوها. هذا ويمكن تلخيص أهم الإجراءات التي اتبعت في النقاط التالية:

١ ـ كان الطلاب يتدربون في المختبر في حصة منفصلة عن الطالبات وخصص للتدريب حصة واحدة في الأسبوع مدتها خمس وأربعون دقيقة.

٢ ـ أثناء فترة التدريب كان يحضر كل طالب نسخة من المصحف الشريف كي لا يعتمد على مجرد السماع أي أن كلا منهم كان يستفيد من الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.

٣ ـ كان يتعلم أفراد المجموعة التجريبية تعلمًا ذاتيًا. فكل منهم يستمع إلى تلاوة الشيخ عبدالباري محمد ويسجل تلاوته بالسرعة التي يراها مناسبة، أما القيد الذي وضع على أفراد هذه المجموعة فهو ألا يتجاوز أيٌّ منهم الآيات المقرر تعلمها. فالطالب الذي ينهي الآيات المقررة قبل زملائه يمكنه أن يعيد الاستماع إلى تلاوته المسجلة ويقارنها بالتلاوة النموذجية. أما الطالب الذي يتعلم ببطء ولا ينهي العدد المحدّد من الآيات فيبدأ في الأسبوع المقبل من حيث انتهى في الأسبوع السابق. وقد استمرت الدراسة ثمانية أسابيع وزعّ محتوى التعلم خلالها على النحو التالي:

الأسبوع	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	التدرب على استخدام المختبر	نشاط حر في التربية الإسلامية
٢	الآيات ١-٦٠ من سورة الصافات	الآيات ١ - ٦٠ من سورة الصافات
٣	الآيات ٦١-١٢١ من سورة الصافات	الآيات ٦١-١٢١ من سورة الصافات
٤	الآيات ١٢٢-١٨٢ من سورة الصافات	الآيات ١٢١-١٨٢ من سورة الصافات
٥	اختبار القدرة على التقويم الذاتي ثمّ مراجعة فردية	مراجعة سورة الصافات
٦	الآيات ١-٤٥ من سورة ص	الآيات ١-٤٥ من سورة ص
٧	الآيات ٤٦-٨٨ من سورة ص	الآيات ٤٦-٨٨ من سورة ص
٨	الاختبار البعدي الأول ثم البعدي الثاني	الاختبار البعدي الأول ثم الثاني

٤ - كانت المجموعة الضابطة تستمع في بداية كل حصة إلى تلاوة الشيخ عبدالباري محمد وهي التلاوة التي كان يستمع إليها أفراد المجموعة التجريبية. وقد حذف من الشريط فترات التوقف التي يحتاج إليها أفراد المجموعة التجريبية. وبعد ذلك كان يتمّ تعلم هؤلاء وفق الطريقة المألوفة وهي طريقة التسميع. وقد أدخل المسجل في بداية الحصة عند المجموعة الضابطة كي لا تكون تلاوة الشيخ عبدالباري محمد أحد العوامل المهددة لصدق النتائج.

٥ - كان التدخل في سير التعلم في المختبر محصورًا في تنبيه الطلبة إلى الأخطاء دون شرح لأحكام التلاوة. ولم تتعدد مراقبة أي طالب ثلاث دقائق في الحصة الواحدة. كما كان يجاب عن كل سؤال يوجهه أي من الطلبة، وكانت الإجابة تتم بصورة فردية فلا يستمع إليها إلا صاحب أو صاحبة السؤال.

٦ - كان يعطى كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية شريط تسجيل في بداية كل حصة دون عليه اسمه، ثم يقوم بالاستماع إلى الآيات المقررة ويسجل تلاوته لها في الفراغات المخصصة على الشريط. وبعد نهاية الحصة يعيد الشريط بحيث يُحْتَفَظُ به في المختبر. وعليه

فإنه لم يتح لأي من أفراد المجموعة التجريبية الاستماع إلى أدائه في التلاوة خارج المختبر تحت أي ظرف من الظروف.

٤ ـ أدوات القياس في الدراسة: استخدمت في الدراسة الاختبارات التالية:

ا ـ الاختبار القبلي: سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط فيديو، وقد تضمنت التلاوة آيات محددة من سورة الصافات. وقد أعطي هذا الاختبار في بداية الدراسة.

ب ـ اختبار البعدي الأول: سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط تسجيل عادي، وكانت مادة الاختبار هنا هي ذاتها المادة التي اختبر بها عند البدء بالدراسة. فالآيات التي تلاها كل طالب وطالبة في الاختبار البعدي الأول هي الآيات نفسها التي تلاها في الاختبار القبلي وهي من سورة الصافات.

جـ ـ الاختبار البعدي الثاني: سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط عادي، وتكونت مادة هذا الاختبار من الآيات الثلاثين الأولى من سورة النبأ وقد كان الهدف من هذا الاختبار معرفة مدى انتقال أثر التدريب على أحكام التلاوة في سورة الصافات وسورة ص إلى سورة جديدة لم يتم التدريب على تلاوتها في فترة الدراسة. وتمّ اختبار سورة النبأ التي سبق تعلمها في المرحلة الابتدائية كي لا تكون صعوبة الألفاظ سببًا في التأثير على تدني الأداء في أحكام التلاوة. هذا وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين كل من الاختبارات الثلاثة؛ وقد وجد أن معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الأول ٠,٥٩٧ ومعامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الثاني ٠,٤٩٠ أما معامل الارتباط بين الاختبار البعدي الأول والاختبار البعدي الثاني فقد كانت ٠,٤٦٦. ومن الملاحظ أن معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات مرتفعة نسبيًا وهي كلها ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٢ أو أقل مما يعني أنها تقيس أداء الطلبة في التلاوة، وهذا يعطي قدرًا من الثقة

بفاعلية هذه الاختبارات كأدوات للقياس. ومما يجدر ذكره أن لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أفراد قامت بتقويم أداء التلاوة في كل من هذه الاختبارات.

د ـ اختبار القدرة على التقويم الذاتي: طلب من جميع أفراد المجموعة التجريبية في الأسبوع الخامس تسجيل تلاوته للآيات العشر الأولى من سورة (الصافات). بعد ذلك طلب من كل منهم أن يستمع إلى تلاوته لهذه الآيات وأن يحصر الأخطاء التي وقع فيها. وبعد ذلك قامت اللجنة التي عهد إليها تقويم الأداء في الاختبارات الثلاثة بتقويم أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في الآيات العشر الأولى من سورة الصافات ثم أعطت اللجنة كلا منهم درجة تدل على التقويم الذاتي. هذا وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة الطالب في اختبار القدرة على التقويم الذاتي وبين درجته في كل من الاختبارين البعدي الأول والثاني فكانت على التوالي (٠,٦٠١١)، (٠,٥٦٦٤) وهذه النتيجة تظهر أن معامل الارتباط في الحالتين له دلالة إحصائية على مستوى أقل من ٠,٠١ ومعنى ذلك أن القدرة على التلاوة مرتبطة بالقدرة على التقويم الذاتي ارتباطًا قويًا.

٥ ـ طرق تحليل البيانات: استخدم الباحثان في الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالأداء الكلي على اختبار التلاوة الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين المصاحب Two-Way ANCOVA حيث اعتبر الأداء في الاختبار القبلي متغيرًا مصاحبًا covariate . ثم استخدم لتحليل النتائج المتعلقة بالأحكام الخمسة التي شملتها الدراسة والتي تمثل مكونات الاختبار الكلي في التلاوة الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد Two-Way MANCONA وحدد مستوى الدلالة الأقصى للفروق بمقدار ∝ = ٠,٠٥ هذا وتم تحليل البيانات إحصائيًا بواسطة الحاسوب computer .

تاسعًا: نتائج الدراسة

تهدف الدراسة إلى استقصاء أثر مختبر اللغة في تعلم الطلبة أحكام التلاوة مقارنة بالتعليم حسب الطريقة العادية التي تتم في حجرة التدريس. كما أنها تهتم بتقصي أثر اختلاف جنس الطلاب على الأداء ومعرفة مدى الأرتباط بين تحسن الأداء في التلاوة والقدرة

على التقويم الذاتي. هذا وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

ا ـ كان متوسط أداء مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار البعدي الأول على النحو المبين في الجدول رقم ١.

جدول رقم ١. متوسط أداء مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي الأول

	التجريبية	الضابطة	المجموعتان معا
الطـلاب	٦٠,٧	٤٢,٤	٥١,٦
الطالبـات	٦٦,٢	٥٦,٣	٦١,٣
الطلاب والطالبات	٦٣,٥	٤٩,٣	٥٦,٤

يظهر من هذا الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة كما يظهر تفوق الطالبات على الطلاب في كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبـار البعدي الأول أجرى تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي (٢×٢) Two-Way ANCOVA مع الأخـذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القَبْلِي الذي اعتمدت نتائجه عند توزيع الطلاب والطالبات على المجموعتين. والجدول رقم ٢ يبيِن نتائج هذا التحليل.

يتضح من هذه البيانات أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٠١ نتيجة لطريقة التدريس وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة. والبيانات لا تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة أو إلى تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة.

إن تفوق المجموعة التجريبية يعني أن التعلم الذي تمّ في مختبر اللغة أكثر فاعلية من التعلم الذي تمّ في حجرة التدريس. وهذا التفوق قد يعود إلى أسباب عدة منها الوقت

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأداء في الاختبار البعدي الأول

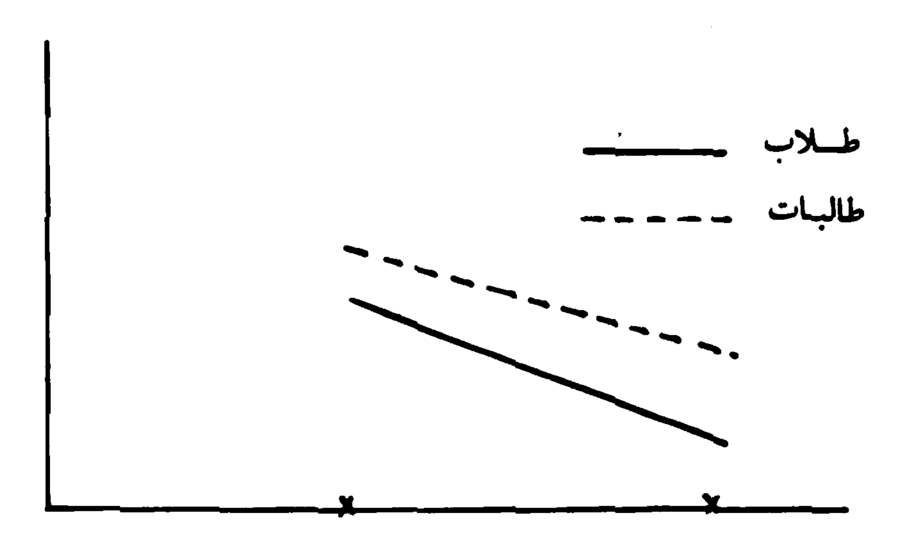
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	٢٢١٧,٣	١	٢٢١٧,٣	١٢,٧	٠,٠٠١
الجنس	١٧١,٩	١	١٧١,٩	١,٩	٠,٣٢٩
التفاعل بين الطريقة والجنس	١٨١,٥	١	١٨١,٥	١,٠	٠,٣١٦
الخطأ	٦١٣٠,٢	*٣٥	١٧٥,١		
المجموع	**١٠٢٥٩,١	٣٩			

* هناك درجة حرية قيمها (١) خاصة بالمتغير المصاحب.
** قيمة المجموع ناتجة عن جمع مجموع المربعات لمصادر التباين الأربعة إضافة إلى مجموع المربعات الخاصة بالمتغير المصاحب وهي قيمة لا تظهر في هذا الجدول.

المستمر في التعلم، فعوامل التشتت في مختبر اللغة أقل من تلك التي توجد في حجرة التدريس العادية، ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية كانوا يركزون على تعلم الآيات المقررة ولا ينشغلون في نشاطات أخرى. ثم إن حظ أفراد المجموعة الضابطة في الاستماع إلى تلاوة سليمة خالية من الأخطاء أقل من حظ أفراد المجموعة التجريبية. فاستماع أفراد المجموعة الضابطة إلى تلاوة بعضهم بعضا قد يسهم في تثبيت الأخطاء خاصة في الحالات التي لا يقوم فيها المعلم أو المعلمة بتصويب تلك الأخطاء. وحيث إن المعلمين يتباينون فيما بينهم في هذا المجال فمن المحتمل أن يكون دور المعلمة في المجموعة الضابطة عاملاً مهما في ظهور هذه الفروق الواضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولم تظهر البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى جنس الطلبة على الرغم من وجود فرق ملموس بين متوسط أداء الطالبات (٦١,٣) ومتوسط أداء الطلاب (٥١,٦). ومن الجدير بالملاحظة أن الفرق بين هذين المتوسطين أقل من الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في الاختبار القبلي مما يعني أن التجربة أدت إلى تقليص ذلك

الفرق. أما عدم ظهور فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل الطريقة وجنس الطلبة فيتضح من الشكل رقم ١ .



شكل رقم ١ . الرسم البياني لأداء المجموعات الأربع في الاختبار البعدي الأول.

يتضح من هذا الشكل أن تفوق أداء الطالبات في التلاوة على أداء الطلاب كما قيس في الاختبار البعدي الأول كان في الاتجاه نفسه في المجموعتين التجريبية والضابطة. وهذا يدل على أن طريقة التدريس لم تؤثر على الطلبة تأثيرًا يختلف باختلاف الجنس خاصة وأن الفرق بين مستوى الأداء عند الطلاب والطالبات كان موجودًا بمقدار ملموس قبل التجربة.

هذا ولمعـرفـة مدى التباين في الأداء في الأحكام الخمسة التي شملتها الدراسة تم حسـاب متوسط الأداء في كل حكم من هذه الأحكام. وقد رصدت هذه المتوسطات في الجدول رقم ٣ .

يلاحظ من هذه البيانات أن متوسط أداء أفراد المجموعة الجريبيـة يفضل أداء أفـراد المجموعة الضابطة في جميع الأحكام باستثناء حكم الغنّة. ولكي تسهل مقارنة أداء الطلاب والطالبات فقد تم إعداد الجدول رقم ٤ الذي يبين متوسطات الأداء عند كل من هاتين المجموعتين.

جدول رقم ٣. متوسط أداء مجموعات الدراسة حسب الطريقة والجنس في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول.

المجموعة	الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
	الطلاب	٧٦,٧	٦١,١	٦٦,٢	٤٧,٨	٥١,٨
التجريبية	الطالبات	٦٩,٩	٥٣,٤	٨٠,٩	٨٠,١	٤٦,٨
	الطلاب والطالبات	٧٣,٣	٥٧,٢	٧٣,٦	٦٣,٩	٤٩,٣
	الطلاب	٤٣,٣	٤٠,٢	٧٢,٤	٣٠,٨	٢٥,٦
الضابطة	الطالبات	٨٨,٣	٣٣,٢	٧٩,٠	٤٥,٠	٤٦,٠
	الطلاب والطالبات	٦٥,٨	٣٦,٧	٧٥,٧	٣٧,٨	٣٠,٨

جدول رقم ٤. متوسط أداء الطلاب والطالبات في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول

الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
طلاب	٦٠	٥٠,٦	٦٩,٣	٣٩,٢	٣٦,٧
طالبات	٧٩,٢	٤٣,٣	٧٩,٩	٦٢,٥	٤١,٤

يتضح من هذا الجدول تفوق الطالبات على الطلاب في جميع الأحكام باستثناء القلقلة ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق أجرى تحليل التباين الثاني المصاحب المتعدد Two-Way MANCOVA حيث أخذ الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. وقد رصدت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم ٥.

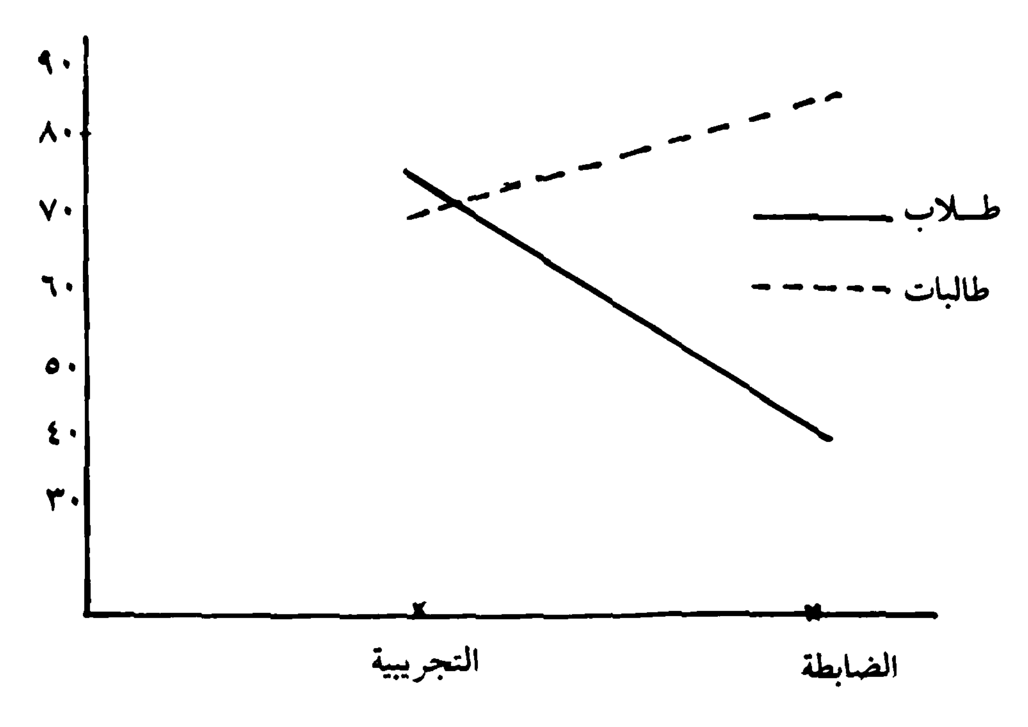
جدول رقم ٥. الدلالة الإحصائية للفروق الناتجة عن أثر الجنس والطريقة وتفاعلهما معا نتيجة لتحليل التباين المصاحب المتعدد في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول.

مصدر التباين	المـدّ	القلقلة	الغنّـة	الإدغـام	الإخفـاء
الطريقـة	٠,٣٤	٠,٠٣	٠,٩٦	٠,٠١	٠,٠٧
الجنـس	٠,٥٨	٠,١٢	٠,٢٣	٠,١٥	٠,٥٨
تفاعل الطريقة والجنس	٠,٠٥	٠,٩٩	٠,٤٩	٠,١٢	٠,٤٢

يلاحظ من هذه البيانـات وجـود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للطريقة في حكم القلقلة وحكم الإدغام وهو لصالح الطريقة التجريبية. كما يوجد فرق لصالح هذه الطريقة على مستوى ٠,٠٧ في حكم الإخفاء بينما لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية في أي من حكم المدّ وحكم الغنة. ويمكن تعليل ذلك بسهولة تعلم حكم المدّ وحكم الغنّة مقارنة بالأحكام الأخرى. إذ يمكن تمييز موضع كل من هذين الحكمين في رسم الكلمات القرآنية بملاحظة علامة المدّ في حكم المدّ والشدة في حكم الغنّة. ومما يعزز هذا التفسير أن مقدار الكسب في التعلم كان في حكم الغنّة ٥٧,٧ وفي حكم المدّ ٢٦,٤. ومقدار الكسب في كل من هذين الحكمين أعلى منه في أحكام التلاوة الأخرى التي ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية

ويلاحظ أنه بالرغم من وجود فروق ظاهرة بين الطلاب والطالبات في بعض الأحكام إلا أن التحليل لم يكشف عن وجود دلالة إحصائية في أي منها عندما أخذ بعين الاعتبار الفروق التي كانت قائمة بين الطلاب والطالبات في تلك الأحكام في الاختبار القبلي.

أما الفرق الذي يعزى إلى الأثر الناجم عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة فلم يظهر إلا في حكم المدّ على مستوى دلالة ٠,٠٥ إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية ٧٦,٧ على طلاب المجمـوعـة الضابطة ٤٣,٤ بينما تفوقت طالبات المجموعة الضابطة ٨٨,٣ على طالبات المجموعة التجريبية ٦٩,٩. وهذا يظهر بوضوح في الشكل رقم ٢.



شكل رقم ٢ . الرسم البياني للفروق الناتجة عن تفاعل الطريقة والجنس في حكم المدّ في الاختبار البعدي الأول .

إن مما يساعـد على فهم ظاهرة التفاعل بين الطريقة وجنس الطلبة في حكم المدّ ملاحـظة أن متوسط أداء الطالبات في المجموعة الضابطة كان في حكـم المدّ عاليا بشكل ملمـوس ٦٥,٥ فلا غرابة أن يزداد هذا المتوسط بعد التعلم ليصبح عند هذه المجموعة ٨٨,٣ . أما طالبات المجموعة التجريبية فقد تحسن متوسط مستوى الأداء تحسنًا ملموسًا إذ ارتفع من ٤١,٧ ليصبح ٦٩,٧ ، لكنه يظلّ أقل من تحسن متوسط مستوى الأداء عند الطلاب في المجموعة ذاتها إذ ارتفع من ١١,٧ ليصبح ٧٦,٧ . وربما تعود هذه الظاهرة إلى طبيعة حكم المد الذي يسهل ملاحظته بمجرد النظر إلى رسم الكلمات في القرآن الكريم، الأمر الذي يجعل الجهد المطلوب من المعلم أقل من الجهد المطلوب في الأحكام الأخرى. وقـد لوحظ خلال هذا العام الدراسي أن الطلاب أقل انضباطًا من الطالبات خاصة في الصفـوف التي تتـولى التـدريس فيهـا معلمات. وهـذه الحقيقة تنطبق على الصف الثاني الإعدادي الذين هم أفراد الدراسة الحالية. لعل هذا ساعد الطالبات على التفوق في هذه المجمـوعة، فالفرق بين متوسط أداء الطالبات والطلاب في المجموعة الضابطة أعلى من

الفرق بين متوسط الأداء في المجموعة التجريبية حيث تعمل ظروف المختبر على تقليل هذه الفروق .

٢ ـ كان متوسط أداء مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار البعدي الثاني على النحو المبين في الجدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦ . متوسط أداء مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي الثاني

	التجريبية	الضابطة	المجموعتان معا
الطلاب	٥٤,٩	٤٩,٩	٥٢,٤
الطالبات	٦٩,٥	٦٩,٥	٦٩,٥
الطلاب والطالبات	٦٢,٢	٥٩,٧	٦١

يظهر من هذا الجدول أن الفرق في متوسط الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فرق ضئيل مقداره ٢,٥ ؛ أما الفرق في متوسط الأداء بين الطالبات والطلاب فهو ١٧,١ أي أنه أكبر مما كان عليه بين الجنسين في الاختبار البعدي الأول .

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الفرق استخدم تحليل التباين المصاحب حيث أخذ بعين الاعتبار الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب . والجدول رقم ٧ يبين نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٧ نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأداء في الاختبار البعدي الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	١١١,١	١	١١١,١	٠,٥	٠,٤٩
الجنس	١١٦٩,٩	١	١١٦٩,٩	٥,١	٠,٠٣
تفاعل الطريقة والجنس	٦٦,٥	١	٦٦,٥	٠,٣	٠,٥٩
الخطأ	٨١٦٠	٣٥	٢٣٣,١		

يظهر من هذا الجدول أن التحليل الإحصائي للفرق بين طريقتي التدريس لا يدل على وجود فرق بينهما إذ لا دلالة إحصائية للفرق الذي يعزى إلى طريقة التدريس. إن تقارب متوسط الأداء بين المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الثاني يمكن أن يفسر في ضوء طبيعة الاختبار البعدي الثاني. إذ بينما طلب من أفراد الدراسة في الاختبار البعدي الأول تلاوة آيات سبق التدريب عليها في فترة الدراسة فقد طلب منهم في الاختبار البعدي الثاني تلاوة آيات لم يتم التدريب عليها في هذه الفترة. ومعنى هذا أن الاختبار البعدي الأول كان يقيس الأداء في مهارات سبق أن تعلمها الطلبة. أما الاختبار البعدي الثاني فكان يقيس أمرا آخر عدا المهارة ألا وهو تطبيق أحكام التلاوة في موقف جديد. فالتحليل الإحصائي يظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين عند قياس الأداء في آيات لم يتم التدريب عليها. وعلى هذا الأساس فإنه من المتوقع أن يكون دور المعلم في تدريب الطلبة على تمييز الأحكام في مواضعها عاملاً مهمًا في تعليم الطلبة هذه الأحكام وإتقان تطبيقها.

كما يظهر في الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس وهو فرق لصالح الطالبات ويلاحظ أن الفرق بين متوسط الأداء عند الطالبات في المجموعة التجريبية ٦٥,٥ ومتوسط الأداء عند الطلاب في المجموعة ذاتها ٥٤,٩ ، أكبر من الفرق بين متوسط أدائها في الاختبار البعدي الأول، وهذا الأمر ينطبق كذلك على المجموعة الضابطة حيث إن متوسط الأداء عند الطالبات ٦٩,٥ وعند الطلاب ٤٩,٩ . ويبدو أن التجربة كما قيس أثرها في الاختبار البعدي الأول قد عملت على تقليص الفرق بين متوسط الأداء عند الطلاب والطالبات إذ أصبح ٩,٧ بعد أن كان في الاختبار القبلي ١٥,٧ لكن هذا الفرق ازداد في الاختبار البعدي الثاني ليصبح ١٧,١ مما يدل على أن طبيعة الاختبار هي العامل المهم في تحديد هذا الفرق.

وعند النظر في الفرق بين الجنسين في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على انفراد يظهر أن السبب في زيادة الفرق بين الجنسين يعود إلى المجموعة الضابطة. فبينما كان الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية ١٤,٦ كان في المجموعة

الضابطة ١٩,٦ وهو فرق لصالح الطالبات في الحالتين. وعليه فإنه يمكن الاستنتاج بأن الـطالبات في هذه الدراسة أكثر قدرة من الطلاب على تطبيق أحكام التلاوة المكتسبة في مواقف جديدة.

ومن الأمور الأخرى التي أظهرها تحليل التباين المصاحب عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل جنس الطلبة مع طريقة التدريس. ويمكن تفسير هذه الحقيقة بالطريقة ذاتها التي فسر بها عدم وجود فرق يعزى لتفاعل جنس الطلبة مع طريقة التدريس في الاختبار البعدي الأول.

هذا ولمعرفة مدى التباين في الأداء في الأحكام الخمسة التي تضمنتها الدراسة فقد تمّ حساب متوسط الأداء في الاختبار البعدي الثاني لأفراد الدراسة في كل حكم من تلك الأحكام. وقد رصدت تلك المتوسطات في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. متوسط أداء مجموعات الدراسة حسب الجنس والطريقة في أحكام التلاوة في الاختبار البعدي الثاني.

الطريقة		المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
التجريبية	الطلاب	٦٥	٧٠	٥٠	٦٢	٢٧,٥
	الطالبات	٨٥	٦٥	٦٢	٧٨	٥٧,٥
	الطلاب والطالبات	٧٥	٦٧,٥	٥٦	٧٠	٤٢,٥
الضابطة	الطلاب	٤٠	٧٢	٦٦	٣٦	٣٥
	الطالبات	٩٠	٧٠	٧٠	٦٠	٥٧,٥
	الطلاب والطالبات	٦٥	٧١	٦٨	٤٨	٤٦,٣

يظهر من هذا الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية في كل من حكمي المدّ والإدغام، وتفوق المجموعة الضابطة في الأحكام الثلاثة الأخرى. هذا وقد تفوقت الطالبات في المجموعة التجريبية على الطلاب في المجموعة نفسها في جميع الأحكام ماعدا حكم القلقلة، وهذه الحقيقة تنطبق كذلك على المجموعة الضابطة. ولكي تسهل مقارنة متوسط أداء الطلاب والطالبات فقد تمّ إعداد الجدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. متوسط أداء الطلاب والطالبات في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الثاني

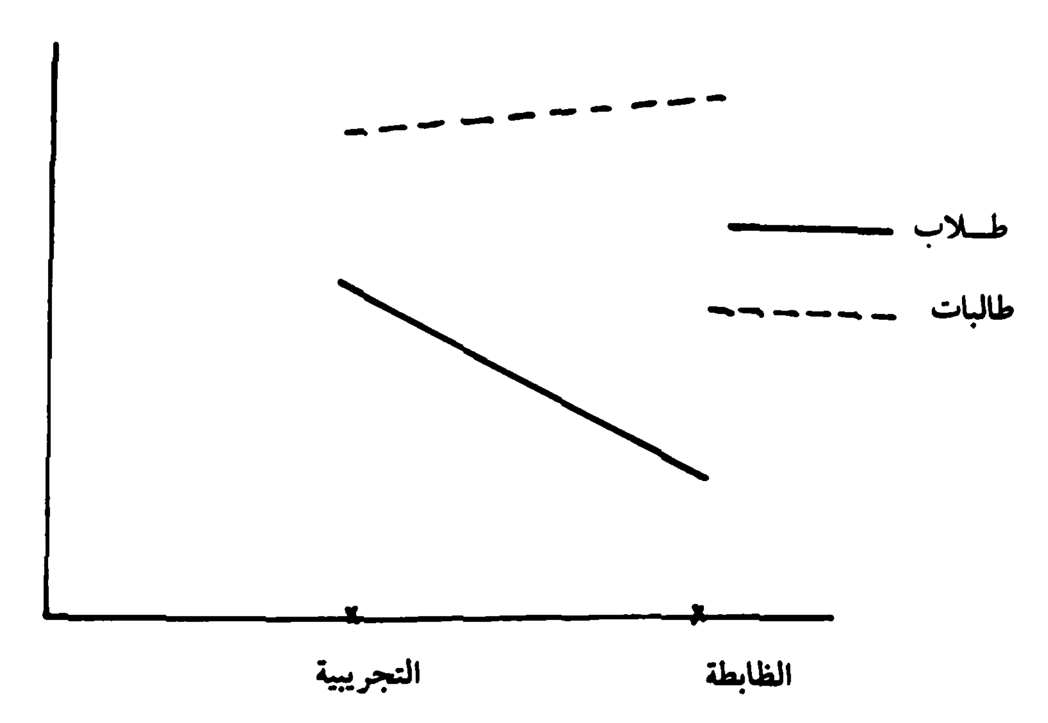
الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
طلاب	٥٢,٥	٧١	٥٨	٤٩	٣١,٥
طالبات	٨٧,٥	٦٧,٥	٦٦	٦٩	٥٧,٥

إن هذا الجدول يظهر تفوق الطالبات على الطلاب في جميع الأحكام ماعدا حكم القلقلة. ولاختيار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق التي ظهرت في الجدول رقم ٨ أجرى تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد حيث أخذ الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. وقد رصدت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. الدلالة الإحصائية للفروق الناتجة عن أثر الجنس والطريقة وتفاعلهما معا نتيجة لتحليل التباين المصاحب المتعدد في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الثاني.

مصدر التباين	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
الطريقة	٠,٢٧	٠,٤٩	٠,٠٢	٠,١٣	٠,٦٩
الجنس	٠,٠٠	٠,٥٣	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٠٢
تفاعل الطريقة والجنس	٠,٠٥	٠,٦٤	٠,٣٨	٠,٨٨	٠,٩١

يلاحظ من هذه البيانـات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للطريقة في حكم الغنّة، وهذا الفرق لصالح المجموعة الضابطة. وليس بمستغرب أن لا نجد فروقًا أخرى ذات دلالة في الأحكام الأخرى لأن هذا لم يظهر عند استقصاء أثر الطريقة على الأداء الكلي في الاختبار البعدي الثاني. لكن البيانات تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في كُلٍ من حكم المدّ وحكم الإخفاء وهي فروق كبيرة أدت على ما يبدو إلى ظهور فرق إجمالي بين الطلاب والطالبات في هذا الاختبار. كما تظهر البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لتفاعل الطريقة مع الجنس في حكم المدّ فقط. ولايضاح هذا الفرق جرى تمثيل النتائج في حكم المدّ بيانيًا في الشكل رقم ٣.



شكل رقم ٣. الرسم البياني للفروق الناتجة عن تفاعل الطريقة والجنس في حكم المدّ في الاختبار البعدي الثاني.

يظهر هذا الشكل أن متوسط أداء الطلاب في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط أداء الطلاب في المجموعة الضابطة بخلاف الطالبات حيث كان أداؤهن في المجموعة الضابطة أعلى مما هو عليه في المجموعة التجريبية. ومما يلفت النظر أن ظاهرة التفاعل هذه ظهرت كذلك في نتائج الاختبار البعدي الأول (أنظر شكل رقم ٢) على مستوى الدلالة نفسه ∝

= ٠,٠٥ وقد سبق تفسير نشوء ظاهرة التفاعل هذه عند مناقشة ظاهرة التفاعل بين الطريقة والجنس في الاختبار البعدي الأول.

عاشـرًا : خلاصـة النتائج والتوصيـات

١ ـ الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو قياس أثر مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة. وقـد أظهرت النتائج أن لمختبر اللغة أثرًا في تعلم الآيات التي تم التدريب عليها مقارنة بالتعلم الذي تم في ظروف الصف المدرسي العادي. وقد ظهرت الفروق في أحكام الإخفاء والإدغام والقلقلة. ومن هنا فإن الباحثين يوصيان باستخدام مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة بوجه عام وفي تعلم أحكام الإخفاء والإدغام والقلقلة بوجه خاص.

٢ ـ يبدو أن تعلم أحكام التلاوة في مختبر اللغة لا يتفوق على تعلم أحكام التلاوة الذي يتم في ظروف الصف المدرسي العادي عندما يراد قياس انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة. وهذا الأمر يدعو إلى القول بأن المختبر ليس بديلاً عن المعلم إذ إن إتقان التلاوة يقتضي أن ينبه المعلم إلى تمييز مواضع الأحكام وكيفية النطق بها. فالتقنيات التربوية تعين المعلم على أداء رسالته ولا يمكن أن يكون بديلاً عنه. وحيث إن المعلمين يتفاوتون فيما بينهم من حيث القدرة على تعليم الأحكام فإن الباحثين يوصيان بإجراء دراسة تتقصى أثر مختبر اللغة في تعلم طلبة يقوم بتعليمهم معلمون يتباينون من حيث القدرة على إتقان التلاوة وتعليمها.

٣ ـ أظهرت الدراسة أن أثر مختبر اللغة في تحصيل الطلبة في أحكام التلاوة لا يتوقف على عامل الجنس مما يعني أن مختبر اللغة يترك أثرًا إيجابيًا على تعلم كل من الطلاب والطالبات ويعين في ذلك على تعلم جميع أحكام التلاوة ماعدا حكم المدّ. لقد أظهرت نتائج التحليل وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعلم حكم المدّ يعزى إلى الأثر المشترك للطريقة والجنس. وقد لوحظ أن ذلك مرتبط بأداء الطالبات في المجموعة الضابطة. وقد عُزِيَ ذلك إلى دور المعلمة في تعليم المجموعة الضابطة وعدم انضباط الطلاب مما يدعو إلى ضعف تعلمهم لهذا الحكم بالرغم من سهولته. لذا فإنه من المتوقع أن يلعب مختبر اللغة دورًا أكبر في تحسين

تعلم التلاوة في الصفوف التي يتزعزع فيها الضبط والنظام . ولعل من المناسب إجراء دراسة تستقصي أثر مختبر اللغة في تعلم الطلبة الذين يقوم بتعليمهم معلمون يتباينون فيما بينهم من حيث القدرة على ضبط الفصل وإدارته .

٤ ـ أجريت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثاني الإعدادي . وحيث إن اكتساب مهارات النطق يعتمد على مجموعة من العوامل من بينها العمر الزمني [١٨ ، ص٧٨] فإنه من غير الجائز تعميم نتائج الدراسية الحالية على جميع المراحل الدراسية لأن نتائجها ليست قطعية . ومن هنا فإنه يكون من المفيد أن تُجْرَى دراسة لاستقصاء أثر مختبر اللغة على تعلم أحكام التلاوة عند طلبة يتباينون في أعمارهم الزمنية .

٥ ـ يتيحُ مختبر اللغة فرصة أمام الطلبة لتعلم القدرة على التقويم الذاتي أكثر مما يتيحه التدريس في الصف العادي . ولما كان التعلم عند المجموعة التجريبية مرتبطًا بالقدرة على التقويم الذاتي ارتباطًا إيجابيًا ملموسًا فإننا نوصي بضرورة توجيه اهتمام الطلبة الذين يتعلمون في المختبر إلى أهمية الاستفادة من هذه الفرصة .

٦ ـ كانت فترة الدراسة ثمانية أسابيع . وعليه فإن هذه الفترة الزمنية هي أحد العوامل المؤثرة في النتائج التي تمّ التوصل إليها . وحيث إن طول الفترة التي تستغرقها الدراسة قد تكون أحد الأبعاد المهمة في تحديد دور مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة فإننا نوصي بإجراء دراسة تستقصي أثر فترة التدريب على تعلم أحكام التلاوة في مختبر اللغة .

المراجـــع

[١] القطان، مناع. *مباحث في علوم القرآن*. د. م.: منشورات العصر الحديث، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.
[٢] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٣] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن حمد. *التمهيد في علم التجريد*. تحقيق غانم قدري. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

[٤] القيسي، مكي بن أبي طالب. *الرعاية لتجويد وتحقيق التلاوة*. تحقيق أحمد فرحان. دمشق: دار الكتب العربية، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

[٥] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٦] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن حمد. *النشر في القراءات العشر*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د. ت.

[٧] القاسمي، علي. *مختبر اللغة*. الكويت: دار القلم، ١٩٧٠م.

[٨] العربي، صلاح عبدالمجيد. *تعلم اللغات الحية وتعليمها*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م.

[٩] Hawkins, E.D. *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Univ. Press, 1981.

[١٠] Els, T. et al. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Trans. by R.R. Van Oirsouw. London: Edward Arnold, 1984.

[١١] القاسمي، علي. *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى*. الرياض: جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[١٢] Rivers, W.M. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1971.

[١٣] Dakin, J. *The Language Laboratory and Language Learning*. Essex: Longman, 1973.

[١٤] منصور، عبدالمجيد. *سيكولوجية وسائل التعليم ووسائل تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م.

[١٥] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية*. دمشق: د. ن.، ١٩٧٣م.

[١٦] الترمذي، أبو عيسى. *سنن الترمذي*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[١٧] Stack, E.M. *The Language Laboratory and Language Learning*. Oxford: Univ. Press, 1982.

[١٨] Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen. *Language Two*. Oxford: Univ. Press, 1982.

Effect of Language Laboratory on Teaching Recitation of Quran: An Experimental Study

***Abdul-Rahman S. Abdullah and **Fathi A. Malkawi**
**Associate Professor, Department of Education, and Director of the Islamic Studies Center,*
***Assistant Professor, Department of Education, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. The purpose of this study was to investigate the effect of the language laboratory on learning the recitation of the Holy Quran, as compared with that acquired in the normal classroom. The study was carried out in two sections of the second preparatory class at the Model School of Yarmouk University. Each sections was divided into two groups, experimental and control. Two *suras* of the Holy Quran were taught to both groups during one period a week for eight weeks. A jury of three members analyzed the recitation of the students. Two-Way ANCOVA was applied to test the significance of differences between the experimental and control groups on the recitation of selected verses of the Quran from a *sura* which was taugtht (T1) and other verses from a *sura* which was not taught (T2). The results showed that the language laboratory has a significant effect on learning recitation when the recitation was examined for (T1). These differences were found specifically in *qalqala, idghām* and *ikhfā*. When the recitation was examined in (T2) no differences were found. The researchers recommended further research to be carried out to explore the effect of (LL) in other situtations where the period of the teaching the personality of the teacher and the classroom climate might be determinant factors.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٣٣-٥٥٤ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية

علي بن سعد القرني

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء وتقويم مدى ملاءمة برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لحاجات التنمية. تنقسم الدراسة إلى أقسام أربعة: القسم الأول تناول علاقة برامج التعليم العالي بالتنمية، وركز القسم الثاني على مدى تلبية تلك البرامج لحاجات المجتمع وتطلعاته التنموية، وحدد القسم الثالث بعض العوامل التي أدت إلى قصور برامج التعليم العالي عن تحقيقه عملية التنمية، أما القسم الأخير فطرح الباحث فيه تصورًا لربط تلك البرامج بحاجات التنمية الشاملة.

كشفت الدراسة عن الترابط بين التنمية وبرامج التعليم العالي بصفة عامة، كما أوضحت أن برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ــ وبالرغم من الاهتمام الشديد الذي يبذل في تحسينها لتحقيق هذا الترابط ــ مازال تعتريها بعض أوجه القصور التي تحول دون تلبية الاحتياجات التنموية بصورة شاملة.

كما توصل الباحث إلى حتمية إجراء بعض التغييرات في بنية التعليم، ومناهجه، وطرائقه، وأسلوب إدارته وفق تخطيط علمي دقيق يحقق تنمية أنماط سلوكية إيجابية قادرة على تحقيق حاجات وتطلعات مجتمعها التنموية، وإلى ضرورة إيجاد مجلس أعلى يقوم بالتنسيق المتكامل بين الجامعات السعودية من جهة وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص من جهة أخرى، وإيجاد تعاون مستمر بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج للاتفاق على ربط برامج التعليم العالي بحاجات المجتمع المتجددة وتقويمها باستمرار.

مقدمة

يحتل التعليم العالي مركز القيادة من حيث إحداث عملية التنمية الشاملة اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا وإداريًا وثقافيًا. ولعل ذلك يفسر لنا الاهتمام الشديد والمتواصل الذي تبذله مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة في تحديث برامجها بما يلبي متطلبات التنمية المتجددة في مجتمعاتها.

إن التقدم المعرفي والانفجار التكنولوجي الذي تمر به المجتمعات في هذا العصر جعل من التنمية عملية معقدة ومتشابكة الأغراض يستحيل امتلاك مستجداتها دون إعداد القوى البشرية إعدادًا مستمرًا وشاملاً لمواجهة تلك المستجدات. لذلك يؤكد هاربسن ومايرز Harbison and Mayers «أن التنمية الاقتصادية للدول هي نتاج الجهد البشري، فاكتشاف واستغلال الموارد الطبيعية وتوفير رأس المال وتطوير التقنية وإنتاج السلع كلها تعتمد على مدى توفير العنصر البشري المؤهل» [١، ص١٩]. ويرى عبدالله بوبطانة أهمية تحديث نظام التعليم العالي، فيقول: «إن الاتجاه نحو خلق وتطوير أنظمة للتعليم العالي أكثر مواءمة وملاءمة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية. كذلك الاتجاه نحو تحقيق ديموقراطية التعليم ولتأكيد أهمية التعليم المستمر، كل هذه المفاهيم والاتجاهات تؤكد ضرورة تجديد وتحديث نظام التعليم العالي العربي في بنائه ومحتواه وطرائقه وإدارته [٢، ص٩٦].

لذلك فالتنمية كواجب وطني ومطلب حضاري تحتم إعداد القوى البشرية الملبية لحاجات مجتمعها بشكل متكامل «وتنصب في آن واحد على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فالاقتصاد والمجتمع والثقافة والتربية هي جوانب لواقع واحد» [٣، ص٢٦].

وبما أن التعليم العالي من أهم الوسائل القادرة على إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة بالمعارف والمهارات اللازمة لعملية التنمية، فقد اهتمت المملكة العربية السعودية بهذا النوع من التعليم. فأكدت خطط التنمية الخمسية على ضرورة إعداد الكوادر البشرية

للقيام بعملية التنمية وخير دليل على ذلك هو الإنفاق على تنمية القوى البشرية خلال الفترة من ١٣٩٠ إلى ١٤٠٩ للهجرة حيث بلغت قيمته ٢٫٣٥٥ بليون ريال، وظل هذا الإنفاق مستمرًا في فترة الترشيد الحالية ومتصدرًا قائمة الإنفاق الحكومي. فمنذ بداية الخطة الرابعة ـ ١٤٠٥-١٤٠٩ للهجرة ـ حتى شهر رمضان ١٤٠٧هـ بلغ الإنفاق على تنمية تلك الموارد ٢٫١٣٥ بليون ريال وهذا مؤشر قوي للاهتمام بتنمية القوى البشرية التي هي المرتكز الحقيقي للتنمية [٤].

وللتأكد من مدى تحقق ذلك التوجه في واقع حياة الناس المعاشة فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة وخاصة حينما أخذت أصوات كثير من المفكرين والباحثين والمهتمين في المجتمع ترتفع بين الفينة والفينة مطالبة بتطوير برامج التعليم العالي لتستجيب لحاجات المجتمع التنموية [٥، ص ص ١٧٤-١٧٥] وبالرغم من شعور المسؤولين في الجامعات وغيرها بضرورة إحداث التطوير المناسب لظروف المتطلبات المتجددة على ساحة المجتمع السعودي وذلك من خلال الندوات الفكرية التي عقدت سواء على مستوى رؤساء ومديري الجامعات الخليجية أو على المستوى المحلي داخل المملكة إلا أن تلك البرامج مازالت تمارس دون تطوير واضح.

وللحقيقة فبرامج التعليم العالي في المملكة لم تكن الوحيدة التي تعاني من بعض القصور تجاه متطلبات التنمية الشاملة. فعلى مستوى العالم العربي، مثلا، يؤكد عادل محمد علي «أن معظم التقارير التربوية العربية الرسمية تؤكد عجز النظام التعليمي العربي في الارتقاء النوعي بالتعليمي في إعداد أشخاص قادرين على مواكبة التحولات الجديدة في المجتمع» [٦، ص٢٨].

وفي ضوء الظروف الراهنة التي تمر بها دول الخليج العربي بشكل عام، والمملكة بوجه خاص، ومنها انخفاض العائد البترولي، وزيادة أعداد الطلاب الراغبين في الانضمام للتعليم العالي، وتزامن ذلك مع اكتفاء القطاع العام من بعض التخصصات الجامعية، مما أدى إلى بطالة بعض الجامعيين، وعدم رغبة القطاع الخاص في احتضان الخريجين بدلاً من

الاعتماد المفرط على العمالة الوافدة بحجة عدم إعدادهم وتدريبهم وفقًا لمتطلبات أعمالهم تبرز مشكلة الدراسة ويتحدد هدفها في استقصاء برامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وكشف مدى ملاءمتها لحاجات التنمية، وسبر الآراء التي تعرضت إلى نقدها وتقويمها بما يحقق ربطها بالاحتياجات التنموية.

إن التخطيط لتنمية متوازنة وشاملة يتطلب إعادة النظر في البرامج التعليمية بشكل عام، وبرامج التعليم العالي بوجه خاص، من حيث مدى وضوح أهدافها، وشمول محتواها وتحديث طرق تدريسها، وأساليب تقويمها وإدارتها، ونوعية الطلاب المراد إعدادهم، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لإحداث عملية التطوير المناسب. لكن بحكم هدف هذه الدراسة، فالباحث لن يتمكن من دراسة جميع تلك الجوانب المهمة لحاجتها إلى فريق عمل متكامل لبحثها وتقويمها، بل سيكتفي بالإجابة عن تساؤلات أربعة:

١ ـ ما العلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية؟

٢ ـ ما مدى تلبية برامج التعليم العالي لحاجات التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية؟

٣ ـ ما العوامل المؤدية إلى قصور برامج التعليم العالي عن تحقيق عملية التنمية؟

٤ ـ كيف يمكن ربط تلك البرامج بحاجات التنمية الشاملة التي تحتاجها المملكة؟

أولاً: علاقة برامج التعليم العالي باحتياجات التنمية

تتمركز برامج التعليم العالي في قلب عملية التنمية الشاملة، فإذا كانت التنمية الشاملة عملية حضارية ترمي إلى تحسين ظروف مجتمعها، فإن برامج التعليم العالي هي الوسيلة إلى إعداد الإنسان الذي هو حجر الزاوية للتنمية من حيث تدريبه وإكسابه المهارات الضرورية لتحقيق إنتاجية فعالة ومستمرة مع الاهتمام ببناء جوانب شخصيته أخلاقيًا وسياسيًا. لذلك يؤكد أسامة عبدالرحمن بأن التنمية «عملية حضارية معقدة متصلة الجوانب تتغير فيها تطلعات الإنسان وتتبلور إرادته وتنطلق جهوده وتستثمر طاقاته من أجل تحقيق الحياة الكريمة الفاضلة للإنسان في الحاضر والمستقبل» [٧، ص٢٤]. كما يؤكد خياط عابدية أن التعليم العالي «يسهم بدور مباشر في تنمية اقتصاد المجتمع واستخدام موارده

وثرواته البشرية وتنشيط مؤسساته الصناعية بما يخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الإنتاج [٨، ص٥٥].

لذلك فالعلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية شديدة التلاحم والترابط. فليس هناك تنمية شاملة قائمة على سواعد أبناء مجتمعها دون قوى بشرية، وليس هناك قوى بشرية دون برامج مدروسة بعناية فائقة تدربها وتعدها بما يناسب حاجات مجتمعها. وقد أثبتت الدراسات أن الإنتاجية تتضاعف كلما ارتفع المستوى التعليمي للعامل. فعلى سبيل المثال، أجريت دراسة على عشرين بلدًا وأظهرت نتائجها أن ارتفاع المستوى التعليمي للعامل يؤدي إلى زيادة إنتاجيته ويجعله متكيفًا مع ظروف العمل المتغيرة، كما تجعله أكثر قابلية للتدريب على رأس العمل [٩، ص٤].

كذلك أكد مصطفى متولى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم وزيادة الإنتاجية للعامل وتحسين وضعه المعيشي وقد استدل على ذلك بدراسة «استرومبلين» التي أظهرت أن للتعليم الجيد أثرًا ملموسًا في زيادة الإنتاجية للعامل، وكذلك دراسة لجنة التخطيط بالاتحاد السوفيتي التي أظهرت أن الكفاية الإنتاجية للعامل تتضاعف كلما ارتفع مستوى تعليمه، وأيضًا أبحاث «شولتز» التي أثبتت أن زيادة الدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية ترجع إلى معدل العائد في الاستثمار التربوي [١٠، ص٢١٨] وأكد وزير التعليم المحلي لولاية أوكلاهوما «سميث ل. هولت» «أن الفرد المتعلم تعليمًا جيدًا يعادل ربح مليون دولار على مدى ٣٠ عامًا بينما الفرد الواحد الجاهل يعتبر بمثابة خسارة مليون دولار طول حياته أو حياتها» [١١، ص٢].

إن توافر الموارد الطبيعية وزيادة القدرات المالية لدى بعض البلدان النامية واتجاه تلك البلدان لشراء التكنولوجيا بدلاً من استنباتها، واستيراد العنصر البشري الذي يقوم بتشغيلها وإدارتها بدلاً من تعليم وتدريب القوى البشرية الوطنية قبل استيراد التقنية ليتمكنوا من اقتباسها وتبنيها وتطويرها وفقًا لاحتياجات مجتمعها ومن ثم التجديد والإبداع والابتكار من خلال الممارسة، ولهذا الاتجاه عيوبه الواضحة وإن كان له من وجهة نظرهم ما يبرره. فلعل

ذلـك ناتـج عن طمـوحـات بعض تلك الدول نحو الإسراع بإحداث التنمية العمرانية والصناعية والزراعية وبعض الجوانب الأخرى في الوقت الذي لم تعد فيه البرامج التعليمية لمواجهـة ذلك التغير مما دفعها إلى الاعتماد على سواعد العمالة الخارجية لإنجاز ما يسمى بظواهر التنمية.

لقـد أثبتت التجـربـة والأبحاث أن التنمية الحقيقية لا تقوم إلا على سواعد أبناء مجتمعها فقد خرج الاتحاد السوفيتي من الحرب البلشفية منهك القوى وبدلا من الحصول على التكنـولـوجيا المتقدمة من بلدان أخرى قرر تدريب وإعداد القوى البشرية. كما أن اليابـان وألمـانيا خرجتا من الحرب العالمية الثانية مهزومتين وبالاعتماد على قواهما البشرية أصبحتا في مصاف الدول المتقدمة تكنولوجيا في فترة وجيزة [٥، ص ص١٧٢-١٧٣].

لذلـك يرى هاربسن (Harbison) أن «المشكلة الأساسية في معظم البلاد النامية ليست في افتقارها إلى مصادر الثروة الطبيعية، بل حاجتها إلى مصادر الثروة البشرية. لذلك كان لزاما على تلك البلدان قبل كل شيء العمل جاهدة على بناء رأسمالها البشري [١٠، ص٢١٨]. ويؤكد مصطفى متولي أن «التربية تلعب دورًا مهمًا في تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها. كما تعمل على كسب أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية [١٠، ص٢١٩].

بذلك نصل إلى أن العلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية علاقة وثيقة، إذ إن تلك البرامج هي الوسيلة لتحقيق الهدف النهائي الذي هو إعداد القوى البشرية إعدادًا يحقق متطلبات وحاجات المجتمع التنموية بصورة شاملة.

ثانيًا: تلبية برامج التعليم العالي لحاجات المجتمع التنموية

من المسلم به في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ـ أي جامعة ـ وظائف ثلاث: إحـداهـا للتـدريس وثانيتها للبحث وثالثتها لخدمة المجتمع. تحدد كل وظيفة منها بعدة أهداف، على أن تكون تلك الأهداف نابعة من صميم حاجات مجتمعها بالذات، ويختلف

ترتيب أولويات تلك الوظائف باختلاف أهميتها بالنسبة للمجتمع الذي تخدمه هذه الجامعة أو تلك. لهذا فالسؤال المطروح هو: هل برامج التعليم العالي في المملكة تخدم حاجات المجتمع التنموية؟ يؤكد عبدالمحسن الداود أن أحد سلبيات التعليم العالي في المملكة تكمن في «عدم تجاوب المناهج للجامعات مع الأوضاع الجديدة في المجتمع والتي تمثل الاحتياجات الحقيقية للقطاعين الخاص والعام» [١٢]. ويرى الشقاوي وفراج أن «البرامج والمناهج التعليمية والتدريبية لا تتفق واحتياجات المملكة [١٣، ص٢٥٧].

إن التفكير في تحديث تلك البرامج بما يناسب متطلبات التنمية يحتم على الجامعات عمل دراسات مكثفة يقوم بها فريق عمل مختار بعناية وبموضوعية يمثل جميع التخصصات لدراسة حاجات المجتمع التنموية والعمل على تلبيتها عمليًا «إن الضرورة تلح على مراجعة الأسس والعلاقات التي تحقق التفاعل المطلوب بين التعليم العالي والتنمية من ناحية وبين التنمية والتعليم العالي من ناحية أخرى» [١٤، ص٨٩].

وهكذا فبرامج التعليم العالي بصفتها الحالية لا تخدم التنمية الشاملة التي يحتاجها المجتمع في مجالاته المختلفة. فإذا جاز حصر دورها في تلبية احتياجات الجهاز الحكومي، فيا ترى هل تلك البرامج تلبي احتياجات ذلك القطاع؟ إن الدراسات التي أجريت في هذا الجانب أثبتت قصورها عن ذلك في كثير من التخصصات. يؤيد ذلك دراسة عبدالرحمن السبيت على ٧١ موظفًا في بعض الوزارات والمصالح الحكومية بمدينة الرياض من الحاصلين على مؤهلات جامعية من الجامعات السعودية وعلى ٢٨ مديرًا أشرفوا على موظفين سعوديين حاصلين على مؤهلات جامعية بهدف استقصاء مدى ملاءمة إعدادهم الجامعي لوظائفهم. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في البرامج الدراسية لتطويرها والتركيز على الجوانب التطبيقية، وتنظيم زيارات ميدانية للمجالات المهنية المختلفة، مع تزويد الموظفين بشكل مستحدث في المجالات العلمية، وعقد ندوات بين الموظفين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومديري الأعمال لمناقشة المشكلات الإدارية والوظيفية [١٥، ص ص١٩٤-١٩٥].

ويؤيد ذلـك أيضًـا الـدراسـة التي قام بها فريق من باحثي معهـد الإدارة العـامة بالرياض. بهدف الوقوف على العوامل المؤثرة في حصول الجهاز الحكومي على احتياجاته من القوى العاملة الجامعية ومدى الاستفادة منها. وزع البحث على عينتين، الأولى شملت مديري الوحدات الإدارية لشؤون الموظفين في ٣٠ جهازًا حكوميًا عاد منها ٢٥ استبانة بنسبة ٦٦٪ من العينـة، أما العينة الثانية فشملت ١١٤٠ موظفًا جامعيًا في ٣٨ تخصصًا رئيسا وفرعيًا. عاد منها ٧٧٤ استبانة بنسبة ٦٨٪ من تلك العينة. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة ٧٢٪ من الأجهزة الحكومية تواجه مشكلة عدم ملاءمة مؤهلات الجامعيين الجدد لمتطلبات وظـائفهم ومهـامهـا. وأن نسبة ٦٤٪ من الأجهزة تواجه عدم تناسب معارف ومعلومات الموظفين الجامعيين الجدد لمتطلبات وظائفهم. كما أن ٥٢٪ من الأجهزة تواجه مشكلة عدم استيعاب الموظفين الجامعيين الجدد لمهام وظائفهم بالسرعة المطلوبة. وأن نسبة ٧٢٪ من الأجهزة تعاني من ضعف أداء الموظفين الجامعيين الجدد [١، ص ص٣٦-٥٧].

إن نتائج الدراستين الأخيرتين أثبتت قصور برامج التعليم العالي عن تلبية احتياجات القـطاع العـام، مع أن من واجب الجـامعـات أن تدرس احتياجات التنمية الشاملة في مجتمعـاتهـا بالـطرق العلمية وأن تعمل جاهدة على تحديث برامجها بما يناسب المتطلبات التنموية في القطاعين العام والخاص، لكن ذلك لا يعني أن وظيفة الجامعة تقتصر على ذلك دون إعداد المفكرين، والمبدعين، والباحثين، ودعاة الخير، والعدل إلى جانب توسيع دائرة المعرفة من أجل تنمية ثقافة الأمة وتطوير وعيها لمواجهة ظروف العصر، وبخاصة ما تواجهه الأمة العربية المسلمة من تحديات استعمارية وثقافية مدروسة يظهر في صورة الغزو الثقافي الجديد لمسخ هوية الأمة الإسلامية وتشويهها فهل جامعاتنا قادرة من خلال برامجها الثقافية والتقنية على صد ذلك الغزو الذي بدأت تشنه القنوات الفضائية المباشرة في أجواء بعض الدول العربية؟

ثالثًا: العوامل المؤدية إلى قصور برامج التعليم العالي عن تحقيق عملية التنمية في المجتمع السعودي

بالبحث والتحليل تبين للباحث أن برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لا تلبي حاجات المجتمع التنموية بصورة شاملة. وبالتالي فالعلاقة بينهما لا تحقق طموحات

جامعـاتنا بصفتها القيادية فكريًا وعلميًا وتربويًا. وتحديد مشكلة عدم المواءمة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع يستدعى معرفة العوامل المؤدية إلى ذلك القصور وتفنيدها ونقدها فيما يلي :-

١ ـ استخدام أسلوب التدريس التقليدي

من المؤكد أن أحد أسباب عدم الملاءمة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع التنموية يرجـع إلى استمـرارية استخدام الأسلوب التقليدي في التدريس من حيث حشو أذهان الطلاب بالمعارف والمعلومات الكثيرة دون تنمية مهارات التحليل والاستنباط الفكرية التي هي الـطريق إلى الإبـداع والابتكـار الـذي ترجـوه مجتمعاتنا وأمتنا. لذلك يؤكد أسامة عبدالرحمن أن محتوى التعليم في الغالب خاضعًا لطريقة التديس التلقيني وبذلك يكون غير قادر على خلق القـدرة على التحليل والتفـاعـل والاستنتـاج [١٦، ص ص١٥٦-١٥٧]. ويؤيد ذلـك أيضًـا باحث آخـر فيقول: «وتزيد الممارسات التعليمية التقليدية من تفاقم الظاهرة. إذ تجعل هذه الممارسات التعليم العربي ليس فقط قليل القيمة في تنمية الإبداع والابتكار وإطلاق الطاقات الخلاقة وإنما تجعله أيضًا ضعيف الأثر في مدى الاحتفاظ به» [١٠، ص٢٦٦].

ولعل السبب في عدم ملاءمة برامج التعليم العالي لحاجات التنمية يعود إلى أن تلك البرامج قديمها وحديثها في الغالب لا ترتبط بالواقع المعايش الذي يمارسه الناس في حياتهم اليومية في البيئـة المحلية، بالإضـافة إلى ضعف التدريب العملي الذي ينبغي أن يكون مصاحباً للتخصصات المقدمة، وذا علاقة بالحاجات التعليمية للمجتمع. يؤكد هذا الرأي ما ذهب إليه صائب الألوسي من أن البرامج الدراسية في جامعات الوطن العربي تتسم بعدة سمات منها «احتواء المناهج على مقررات دراسية تقليدية رتيبة، وإحلال الدراسات النظرية والإنسانية مركز الصدارة، وضعف الارتباط بين المناهج الدراسية في الجامعات ومتطلبات التنمية، وضعف العناية بالدروس التطبيقية، وعدم خضوع هذه المفاهيم لتقويم مستمر» [١٧، ص٧١]. ويرى مصطفى متولي «أن مفاهيم التعليم وبنيته وطرقه وأساليب تقديمه مسؤولة عن عدم قدرة الطلاب الذين تلقوا تعليمًا أكاديميًا على اكتساب المهارات الفنية اللازمة للعمل في المجالات الإنتاجية المختلفة، الأمر الذي يترتب عليه نوع من البطالة المقنعة» [١٠، ص ص٢٢٧ ـ ٢٢٨].

٢ ـ قصـور التخطيـط

يفرض الواقع العملي للتخطيط العلمي أنه لا يمكن تحقيق الحاجات التنموية بصورة شاملة لأي مجتمع إلا عن طريق البحث والدراسة وتبادل الرأي بين الفئات المهتمة بالتنمية إعـدادًا وتـوظيفًـا. غير أن مثل هذا الإجراء لم يحدث بطريقة علمية في المملكة العربية السعـودية لعـدم الـتركيز على الأبحاث العلمية في التخطيط لحاجات المجتمع السعودي التنمـوية في القـطاعـين العـام والخاص، بالإضافة إلى عدم وجود التنسيق المتكامل بين مؤسسـات التعليم العـالي وأجهزة التوظيف عامة كانت أم خاصة، وعدم وجود التنسيق المناسب بين المؤسسات التعليمية المهتمة بإعداد القوى البشرية. على الرغم من أن الربط بين برامج التعليم العالي والتنمية «أدى إلى ظهور اتجاهات جديدة تتعلق بضرورة التنسيق في مختلف نشاطات المجتمع الأخرى اقتصادية واجتماعية وسياسية» [١٨، ص٢٤].

كذلك أكدت نتائج دراسة معهد الإدارة العامة بالرياض ــ أشير إليها آنفا ــ من أن نسبة ٦٤٪ من الأجهزة الحكومية ترى أن أهداف خطط القوى العاملة ليست واضحة، كما لا تتوافر الدراسات اللازمة لإعداد خطط القوى العاملة بدرجة كافية في ٨٠٪. من تلك الأجهزة، وأيضًا لا تتوافر المعلومات اللازمة لإعداد خطط القوى العاملة بدرجة كافية في ٧٢٪ من أجهزة الدولة، وأنِ نسبة ٦٨٪ من تلك الأجهزة تستخدم أسسًا تقليدية (تخمين ـ تقديرات شخصية) في تقدير احتياجاتها من القوى العاملة [١، ص ص٥٥ـ٥٧].

يؤكد ذلك أيضًا ما ذهبت إليه *مجلة اليمامة* مطالبة بحل علمي واضح وملموس لسير الحركة الوظيفية في الواقع المعايش من حيث تحديد التخصصات التي تعاني عجزًا حادًا ومن ثم إرشاد الطلاب الراغبين فيها للمساهمة في دفع عجلة التقدم التنموية في البلاد فتقول بمرارة: «نسمع من بعض الذين يطرحون حلولا هوائية أن على الجهاز التعليمي تحديد المجال الذي يجب أن يكمل فيه خريج التوجيهي دراسته. . نحن فقط نريد أن نعرف قبل أن نتخرج من هذه المرحلة الثانوية سير الحركة الوظيفية في واقعنا المحلي. نريد أن نعرف التخصصات التي تعاني من تضخم في نسبة دارسيها وخريجيها الجامعيين. نريد أن نطلع على التخصصـات التي تعـاني عجـزًا حادًا، نريد حلاً علميًا يضمن لنا ولوطننا خريجين نافعين» [١٩].

ومما يؤكد كذلك قصور التخطيط بين القطاعات المعنية بتوظيف القوى البشرية العاملة في القطاعين العام والخاص وبين المخططين للتعليم العالي ما أوضحته دعوة ديوان الخدمة المدنية إلى «تكثيف الدراسات والأبحاث بما يحقق الاستفادة المثلى منها في مجالات العمل بوجه عام سواء أكان حكوميًا أم خاصًا وتخفيف الاعتماد على العمال بالتدريج حتى يستطيع المواطن القيام بكافة أعمال التنمية» [٢٠].

٣ ـ عدم التوازن بين العرض والطلب

ومن أسباب عدم ملاءمة برامج التعليم العالي لحاجات المجتمع التنموية مشكلة عدم التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة الجامعية الناتج عن قصور التخطيط العلمي السليم. ويؤكد عبدالمحسن الداود أن أحد سلبيات التعليم العالي تكمن في «عدم تناسب حجم الأقسام الموجودة في الكليات المختلفة مع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع، مما نتج عنه تضخم في مخرجات بعض الأقسام وندرة في أقسام أخرى، بسبب افتقار التخطيط الاستراتيجي المنظم المتفق مع متطلبات التنمية» [١٢].

فالكثير من جامعات المملكة، تعاني ازدواجية في التخصصات النظرية كالتاريخ والجغرافيا واللغة العربية وعلم الاجتماع، بالإضافة إلى الإقبال الشديد على الدراسات النظرية مقارنة بالدراسات العلمية حيث بلغ عدد الطلبة السعوديين المقيدين بالكليات النظرية في جامعات المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥م نحو ٦٤,٩٢٨ طالبًا بنسبة ٧٥٪ من جملة الطلاب بالتعليم العالي في مقابل ٢١,٥٧١ طالبًا بالكليات العلمية بنسبة ٢٥٪ [٢١، ص٣٨].

ومما يجسد حجم المشكلة، ما أكدته الدراسات من أن هناك سبعين ألف وظيفة يشغلها متعاقدون في جهاز التعليم الحكومي فقط [٢٢، ص٢٧٠]، كما أثبتت ندوة القوى العاملة الصحية مدى النقص الحاد جدًا في القوى العاملة السعودية حيث تبين أن عدد الأطباء السعوديين لا يتجاوز ٨٤٦ طبيبًا بنسبة ٩٪ بينما بلغ عدد الأطباء المتعاقدين ٩٥١٣ بنسبة ٩١٪ كما أن نسبة السعوديين في الأعمال الطبية المساعدة كالتمريض لا تزيد على

٨,٥٪ من حجم تلك العـمالة في القطاع الصحي الحكومي [٢٣]. كما تشير إحصائية ١٤٠٤/١٤٠٥هـ إلى أن حجم العمالة في القطاع الخاص بلغ ٣,٩ مليون عامل. كانت نسبـة السعوديين منهم ١٢٪ [٢٤، ص١٢]. وهكذا يتجسد عدم التوازن بين العرض والطلب في وجود مثل هذا العدد الكبير من العمالة الوافدة في القطاعين العام والخاص في الوقت الذي يعاني الكثير من أبناء الوطن من عدم وجود الوظيفة المناسبة ومشكلة البطالة في المملكة العربية السعودية ليست في عدم وجود الوظائف وإنما تكمن في نوع التأهيل ونوع الـوظيفة ومكانها وشروطها ومقدار أجرها. لذلك يجب التخطيط والتنسيق والتعاون بين قطاعات التعليم والخدمة المدنية المسؤولة عن توفير القوى البشرية للقطاعين العام والخاص بصورة تحقق التوازن بين الخريجين وفرص العمالة.

٤ ـ زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي

لاشك أن من أهم العوامل التي لها دور أساسي في تدني مستوى برامج التعليم العالي يعود إلى تبني برامج تعليمية تتلاءم مع زيادة تدفق الطلاب على مؤسسات التعليم العالي استجابة لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي دون التركيز على نوعية تلك البرامج بما يتـوافق مع حاجـات المجتمـع السعـودي التنمـوية وهـذا شيء محسوس في الأوساط الأكاديمية. فمن المؤكد أن التدريس يعتبر الوظيفة الأساسية لجامعاتنا في الوقت الحاضر، ومن المؤكد أيضًا أن نوعية التدريس تؤثر إيجابًا أو سلبًا على نوعية مخرجات التعليم العالي من القوى البشرية التي ستقوم بعملية التنمية. وقد أشار طاشكندي إلى أن العدد الذي كان مخططًا لقبـولـه في جامعة الملك سعود عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ كان ١٠٤٩٦ طالبا ونتيجة للطلب الاجتماعي فقد زاد إلى ١٣١٢٤ طالبًا بينما في جامعة الملك عبدالعزيز كان العدد المخطط لقبوله هو ١١٦١٠ طلاب ولكن الجامعة اضطرت تحت الطلب الاجتماعي إلى قبول ١٩٢٨٧ طالبـا (٢٥، ص٥٦]. وفي جامعة الملك سعود كان العدد المخطط لقبوله هو ٤٤٤٤ سنة ١٤٠٧هـ [٢٦]. ونتيجة للطلب الاجتماعي تم قبول ٦٠٣٨ طالبًا وطالبة [٢٧].

ولاشك أن تزايد أعداد الطلاب وخاصة في الدراسات النظرية ساعد على استمرار كثير من أعضاء هيئة التدريس في الاعتماد على أسلوب التدريس الإلقائي دون استخدام

أسلوب الحوار أو أسلوب حل المشكلات أو أسلوب الدراسة المستقلة. وبالتالي برز التركيز على الاختبارات التي تعكس قدرة الطالب على الاسترجاع دون الفهم «لأنها تقيس مدى حفظ المعلومات وتهمل موجهات السلوك من قيم وميول واتجاهات ومهارات، ولا تساعد على خلق شخصية ذكية يسهل عليها استخدام المنطق والتحليل العلمي» [١٠، ص٢٢٧].

وذلك يؤدي إلى إجهاض التجديد والتحديث في برامج التعليم العالي بسبب تعديل بعض بنود الميزانية المخصصة للتطوير من خلال الأبحاث التي تعكس حاجات المجتمع سواء عن زيادة نصاب عضو هيئة التدريس أو عن طريق التعاقد العاجل مع أعضاء جدد إضافة إلى أثره على كيفية التعليم. لذا يجب التزام مؤسسات التعليم العالي بالتخطيط الذي وضعته وينبغي الاستعانة بوسائل الإعلام لتوجيه الشباب للمجالات المفتوحة الأخرى.

وقد أدت زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بالمطالبة بوضع معايير صارمة للقبول في الجامعات. وبما أن الجامعات جزء من مجتمعها تؤثر فيه وتتأثر به سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. فالسؤال المطروح للتحليل هو: هل التعليم العالي حق لكل فرد أم حق لفئة تمثل الصفوة في المجتمع؟ إن الإجابة بموضوعية عن هذا التساؤل تبلور فلسفة القبول في التعليم العالي.

فالباحث لا يميل إلى وضع معايير صارمة للقبول بالتعليم العالي، وإنما يرى ضرورة تحديد حاجات المجتمع التنموية تحديدًا دقيقًا وبصورة شمولية ومن ثم رسم سياسة القبول للالتحاق بالجامعات مراعين مدى مواءمة قدرات الطلاب وميولهم للتخصصات المطلوبة، على أن يضمن لهم توافر فرص العمل وفقًا لشروط واضحة ودقيقة تراعي حق الطالب وحق الجهاز الذي سيعمل فيه كتحديد الراتب ومهام الوظيفة؛ هذا إلى جانب تقديم بدائل مناسبة غير الجامعات.

وقد تكون تلك البدائل في التوسع في فتح كليات التعليم الفني والمهني وتشير أعداد الطلاب المتجهين إلى تلك الكليات في السنة الماضية إلى أن الإقبال عليها قد فاق كل

التصورات وهذا يمثل تغيراً واضحًا في النظرة الاجتماعية تجاه ذلك النوع من التعليم. هذا إلى جانب دراسة إمكانية فتح جامعة تقنية أهلية لتقوم بتلبية الاحتياجات التي لا تستطيع الجامعات الحكومية توفيرها.

٥ ـ افتقار المدارس الثانوية إلى الإرشاد والتوجيه

تفتقر معظم المدارس الثانوية إلى خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي التي تساعد على كشف ميول وقدرات الطلاب بالطرق العلمية وتوجيههم إلى بعض التخصصات التي لا يرغبون فيها إلا نزولاً عند رغبة الأهل أو نصيحة الأصدقاء أو الزملاء مما يؤدي إلى ضعف مستواهم العلمي. لذلك فلابد من تحديث الإرشاد في المدارس الثانوية وهذا سيساعد على اكتشاف ميول ورغبات الطلاب تجاه التخصص أو المهنة المناسبة لقدراتهم الفردية ومن ثم توجيههم التوجيه العلمي إلى الحقل الذي سيعدّهم إلى ما يناسبهم من أعمال في قطاعات المجتمع المختلفة.

بذلك تتحقق رغبة الطلاب في الحقل الذي سيبدعون ويبتكرون فيه، وهذا بدوره سيساعد على التقليل من أهمية مشكلة الإهدار التربوي في التعليم العام والعالي. والتساؤل المطروح هنا هو: هل مناهجنا الدراسية في التعليم العام صممت بطريقة علمية تنتج خبرات متنوعة تسهم في كشف ميول الطلاب وقدراتهم وتلبي احتياجات الوطن في شتى المجالات التنموية، بمعنى هل في مناهجنا برامج دراسية تكشف القدرة الصناعية عند بعض الطلاب، وأخرى تكشف ميول البعض نحو دراسة التغيرات الاجتماعية والتربوية الطارئة في مجتمعاتنا، وأخرى تكشف قدرة البعض تجاه الخدمة العامة عسكرية أم مدنية.

وتتطلب خدمة الإرشاد والتوجيه الطلابية تأهيل المدرسين وتحديث المناهج في مراحل التعليم العام بما يحقق كشف قدرات الطلاب. فهذا كفيل بتوجيه الطلاب إلى مختلف التخصصات والمهن في مختلف قطاعات المجتمع والتي لا تأتي بالضرورة ضمن اختصاصات الجامعات وكنتيجة لذلك يتحقق مطلبان مهمان من مطالب التنمية الشاملة بتوجيه الطلاب إلى مختلف التخصصات من ناحية ومن ناحية أخرى نكون قد أعطينا الراغبين حق مواصلة دراستهم الجامعية كواجب وطني وكحق من حقوقهم.

٦ ـ فقدان التنافس بين الجامعات

يتوقف التجديد والإبداع والابتكار على التنافس بين الجامعات سواء على مستوى العالم العربي أو على مستوى القطر الواحد وفقدان التنافس بين الجامعات عامل من العوامل التي تؤدي إلى عجز برامج التعليم العالي عن مواكبة خطط التنمية الشاملة ولعل ذلك عائد إلى عدم استقلال الجامعات إداريًا وماليًا. هذا بطبيعة الحال لا يتيح لها حرية ومرونة التحرك في الوقت المناسب. بل أصبحت الجامعات تعامل معاملة أي دائرة بيروقراطية أخرى حيث تمارس عليها جميع الضغوط المالية والإدارية وغيرها. لذلك ينبغي إعادة النظر في تلك الإجراءات التي لا تتناسب مع طبيعة برامج التعليم العالي التي تحتاج إلى المرونة الإدارية والمالية في مجالات البحث والتجديد والندوات والمؤتمرات وما إلى ذلك.

مما تقدم يتضح وجود بعض أوجه القصور التي تعاني منها برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية أدت إلى عدم تلبية احتياجات مجتمعها التنموية بصورة شاملة في الوقت الحاضر. لكن هذا لا يعني البتة أن الجامعات السعودية لم تقم بدور فعّال في تنوير وتنمية مجتمعها في بعض الجوانب التنموية فكريًا واجتماعيًا وتربويًا وصحيًا وهندسيًا وزراعيًا. وبالإمكان تصور المهمة الصعبة التي قام بها التعليم العالي خلال العقود الماضية لخدمة مجتمع تنتشر فيه الأمية والعصبية القبلية ومظاهر التخلف العلمي، ولاتزال الجامعات السعودية تكافح من أجل تحديث المجتمع لتسوده الروح العلمية والمصلحة الوطنية والعدل في شتى صوره. وهذا يدعونا إلى الإجابة عن كيفية ربط برامج التعليم العالي بحاجات المجتمع التنموية.

رابعًا : ربط برامج التعليم العالي بحاجات المجتمعات التنموية

في ضوء نقد وتحليل عوامل القصور التي تعاني منها برامج التعليم العالي تجاه تلبية احتياجات التنمية الشاملة يقدم الباحث تصورًا مختصرًا للخطوط العريضة التي ينبغي ملاحظتها عند إعادة النظر في تخطيط برامج التعليم العالي بما يحقق طموح وتطلعات مجتمعها تجاه التنمية الشاملة. يركز هذا التصور على إجراء بعض التغييرات في بنية التعليم وإيجاد

التنسيق المناسب بين مؤسسات التعليم المختلفة، وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص مما يساعد على وضوح الرؤية للمخططين والمهتمين بإعداد القوى البشرية.

تغيير بنية التعليم

لا يمكن تحديث برامج التعليم العالي دون تحديث برامج التعليم العام. فالتعليم العام يعتبر القاعدة للتعليم العالي وأي خلل في القاعدة لابد أن يؤثر على القمة. وبما أن التعليم العام هو الأساس في تنمية اتجاهات الشباب سلوكيًا وفكريًا، فالتخطيط يجب أن يكون متكاملاً وشاملاً لجميع المراحل التعليمية بما يحقق احتياجات التنمية بشكل متوازن في جميع مجالاتها الثقافية والاقتصادية والصناعية والإدارية والتربوية لمواكبة التطورات العلمية، والعمرانية، والتغيرات الاجتماعية التي يمر بها المجتمع. يؤكد حمود البدر وخالد السيف أنه «لابد أن تكون مخرجات التعليم العام منسجمة مع متطلبات التعليم العالي والمؤسسات الموازية له، . . . . لذا فإنه عند النظر في المشكلات التي تواجه التنسيق في التعليم العالي لتحقيق توفير احتياجات الدولة والمجتمع من القوى الوطنية فإنه لابد من النظر في هيكل التعليم بصفة عامة [٢٨، ص١٤٧].

إن إعادة بناء الهيكل التعليمي بما يوافق حاجات التنمية تستوجب تخطيطا علميًا دقيقًا يحقق تنمية أنماط سلوكية إيجابية تنعكس في واقع الشباب عمليًا من حيث حب العمل وتعزيز الهوية الإسلامية والثقة بالنفس وحب الوطن والانتماء إليه وتقديم المصلحة العامة على المصالح الخاصة وإنكار الذات ونبذ السلوك السلبي الذي يعوق عملية التنمية.

إن تغيير بنية التعليم يترتب عليه تحديث المواد الدراسية وإعادة تدريب المدرسين خاصة في المرحلة الابتدائية واختيار أفضل المدرسين علميًا وأخلاقيًا للعمل في تلك الصفوف ومنحهم الحوافز التي تجذبهم للتدريس في تلك المستويات المهمة وتقليل عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي بما لا يزيد على ٢٥ طالبًا وتخفيض نصاب المدرس وتوجيهه لعمل الأبحاث التي تحسن من مستواه العلمي والمهني والتركيز على تحديث الإرشاد المهني وخاصة في المرحلة الثانوية باعتبارها مفترق الطرق إلى التخصصات التي يجب توجيه الشباب إليها بطريقة

علمية. إن نجاح ذلك يتوقف على تحديث الإدارة وهذا يستوجب اختيار أفضل العناصر المؤهلة بموضوعية تامة وهذا ما تؤكده الدراسة الاقتصادية التي نشرتها غرف تجارة الرياض حول بناء التكنولوجيا في إطار عربي على ضرورة إعادة النظر في التعليم ومناهجه ووضع حد للانفصال القائم بين التعليم والتنمية [٢٩].

كما تؤكد توصيات الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على تطوير برامج التعليم العالي للأعوام العشرة القادمة من حيث تضييق الهوة بين الدراسة الجامعية ومتطلبات واقع الحياة العملية بالتطوير الدائم للمناهج، والتركيز على الجوانب السلوكية عند تخطيط البرامج، وقيام أعضاء هيئة التدريس بالتقويم والتحديث المستمر للمناهج التي يدرسونها، وإشراك الطلبة وأجهزة التوظيف في عملية تقويم البرامج الدراسية، وربط الأعمال التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع بواقع وقيم وحاجات المجتمع الخليجي العربي المسلم، وتقديم خدمات مباشرة إرشادية واستشارية لرفع مستوى أداء المؤسسات في المجتمع، وتوجيه بحوث ودراسات وتطبيقات الطلاب العملية نحو واقع واحتياجات مجتمعاتهم [٣٠، ص ص٤٤٩-٤٥٢].

إيجاد التنسيق الفعال بين الأجهزة التعليمية وأجهزة التوظيف

لقد أصبحت برامج التعليم العالي أمام تحد اجتماعي لا يمكن التغلب عليه إلا بتحديث تلك البرامج. ويتوقف ذلك على إيجاد التنسيق التعاوني الفعال وتبادل الرأي بين مؤسسات التعليم في مستوياتها المختلفة وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص بما يحقق تخطيطًا علميًّا يحدد الاحتياجات من القوى البشرية وتحديد نوعية المعارف والمهارات لكل تخصص بناء على نتائج دراسات جادة يقوم بها أكثر من فريق عمل لتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق ذلك. ويؤكد ولكر Walker «أن التخطيط للقوى العاملة هو عملية تحليل احتياجات المنظمة من الموارد البشرية تحت ظروف متغيرة، ووضع النشاطات والبرامج اللازمة لسد هذه الاحتياجات» [٣١، ص١٠].

لذلـك ينبغي ربط أهـداف التعليم بحاجات المجتمع التنموية الشاملة وتصميم البرامج المناسبة لإعداد وتوفير القوى البشرية بما يحقق التوازن بين مخرجات التعليم العالي وحاجات التنمية أو كما قال غازي القصيبي «توجيه عنان التعليم الجامعي بحزم وصلابة نحو متطلبات التنمية» [٣٢، ص١١٥].

وينبغي أيضًا إيجاد تعاون بناء ومستمر بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج من خلال تبادل الخبراء والفنيين بما يحقق المشاركة الفعلية في مجالات التدريس والبحث والاستشارة وتقويم البرامج باستمرار وتطورها وفقًا للاحتياجات المستجدة وهذا يحتاج إلى تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الإنتاج عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة إنتاجية وربطه بمستوى معين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها.

خـاتمـــــة

إن التغيرات المذهلة التي تمر بها المجتمعات المتقدمة نتيجة للتقدم التقني الحديث وضعت الـدول النـامية أمام تحدٍ عصري لم تعرفه من قبل. ذلك التحدي لم يعد إنتاج الأسلحـة التـدمـيرية المحـرك الأساسي له، وإنما باتت التكنولوجيا الحديثة في مفاهيمها المختلفة كالاتصالات وأساليب الزراعة وطرق التدريس هي الواقفة وراءه. بالإضافة إلى ما نتج عن التكنولوجيا الحديثة من سيطرة اقتصادية وثقافية وسياسية جعل من التنمية عملية متشابكة الأطراف معقدة المراس من ملك زمامها كسب التحدي.

لذلك اهتمت المملكة بالتعليم العالي، فكانت الجامعات السبع وكانت البعثات إلى أكثر الدول تقدمًا علميًا ومع ذلك فالتساؤل الذي طرح هو: ما مدى الترابط بين برامج التعليم العالي والتنمية؟ وهل أخذت جامعاتنا بناصية الطريق لمواجهة ذلك التحدي الكبير ممثلة في برامجهـا المختلفـة؟ وهـل هناك تنمية حقيقية يمكن قيامها على غير سواعد أبناء مجتمعها؟ تلك التساؤلات مجتمعة كانت مرمى النقد والتحليل الذي قام الباحث باستقصائه للتعرف على أوجه القصور في برامج التعليم العالي ليمكن التغلب عليها بما يحقق ربطها باحتياجات المجتمع التنموية.

أوضحت الـدراسـة النظرية أن العلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية شديدة التلاحم، قوية الترابط فإذا كانت التنمية تهدف إلى تطوير مجتمعها فإن تلك البرامج تعتبر الوسيلة لإعداد وتدريب القوى البشرية لإحداث ذلك التطور، إلا أن برامج جامعاتنا مازال يعـتريهـا بعض القصور التي تعيقها عن تلبية احتياجات مجتمعها التنموية بصورة شاملة معتمدة على سواعد أبنائها.

توصلت الدراسة إلى أن ربط برامج التعليم العالي بحاجات التنمية الشاملة يتطلب إجـراء بعض التغييرات في بنية التعليم، ومنـاهجـه، وطرق تدريسه، وأسلوب إدارته، معتمدًا على تخطيط علمي دقيق يحقق تنمية أنماط سلوكية إيجابية قادرة على تحقيق حاجات المجتمع التنموية. وأكدت الدراسة على ضرورة إيجاد تنسيق فعال بين مؤسسات التعليم وأجهزة التـوظيف في القطاعين العام والخاص وإيجاد تعاون مستمر وبناء بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج لتحقيق التنمية التي يتطلع إليها كل فرد من أفراد هذا المجتمع الكريم.

إن الـظروف الحـالية للأمـة تدعـو الجامعات العربية وجامعات المملكة على وجه الخصوص إلى إحداث برامج ثقافية مبدعة تتفاعل مع هموم مجتمعها وقضاياه المصيرية مراعية تحقيق الانسجام والتماسك بين طموحات الأمة وثقافتها الأصلية وفي الوقت نفسه قادرة على منافسة الثقافات الغازية بالأسلوب العلمي المدروس.

المراجـــــع

[١] الشهـري، عبـدالله محمـد وآخـرون. «الاستفـادة من الخريجين الجامعيين في الأجهزة الحكومية والعـوامـل المؤثـرة في ذلك.» *ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة، المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة من ٢٤-٢٥/٧/١٤٠٨هـ*.

[٢] بوبطانة، عبدالله. «تجديد التعليم العالي في الوطن العربي، دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي.» *التعليم والتنمية في الوطن العربي*، ٩ (١٩٨٥م).

[٣] اليونسكو، «التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبو ظبي ١٩٧٧م.» *دراسات ووثائق تربوية*، ٤، ع ٣٦ (١٩٧٩م).

[٤] الفائز، عبدالله. جريدة *الرياض*، العدد ٧٠٠٧، ١٤٠٨/١/٦هـ، ص٩.
[٥] مرسي، محمد عبدالعليم. «التعليم العالي ومسئولياته في تنمية دول الخليج العربي.» *دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، ١٧٤-١٧٥.
[٦] على، عادل محمد. «النظام التعليمي العربي» *مجلة المجتمع* (الكويت)، ٨٦٩ (١٤٠٩/٥/٣هـ).
[٧] عبدالرحمن، أسامة. *البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية*. الكويت: عالم المعرفة ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
[٨] إسماعيل، عابدية خياط. دور *التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية*. جدة: دار البيان العربي، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
[٩] Wadi, Haddal et al. *Education* (Sector Policy Paper). Washington, D.C.: World Bank, 1980.
[١٠] متولي، مصطفى محمد. «قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية.» *دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، م٥ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ٢١٥-٢٣٥.
[١١] Smith, L. Holt. "Education in Oklahoma: Access and Excellence." Oklahoma City: Oklahoma Regents for Higher Education. Nov. 1987.
[١٢] الداود، عبدالمحسن. «مسئولية الجامعة في المجتمع.» جريدة *الرياض*، العدد ١٠٧٠ (١٤٠٨/٣/١٠هـ)، ص٥.
[١٣] الشقاوي، عبدالرحمن، ومحمد علي فراج. «التخطيط الشامل للموارد البشرية في المملكة العربية السعودية.» *ندوة تخطيط القوى العاملة بمعهد الإدارة العامة*. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٠م.
[١٤] عمارة، حامد. «دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية» *التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي*. الجزائر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨١م.
[١٥] السبيت، عبدالرحمن. «تلبية التعليم العالي لاحتياجات المملكة العربية السعودية من القوى العاملة.» «*ندوة تخطيط القوى العاملة بمعهد الإدارة العامة*. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٠م.
[١٦] عبدالرحمن، أسامة. *المثقفون والبحث عن مسار*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٧م.
[١٧] الألوسى، صائب. «التعليم الجامعي في دول الخليج العربي، مرافقه ومؤثراته المستقبلية. «*الندوة الفكرية الثقافية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
[١٨] مكتب التربية العربي لدول الخليج، «التعليم العالي والتنمية في دول الخليج.» ورقة عمل مقدمة إلى *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية المنعقدة في البحرين في الفترة من ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/٤-٧ يناير ١٩٨٢م*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
[١٩] *مجلة اليمامة*، ع ٩٦٢ (١٢ ذو القعدة ١٤٠٧هـ).

[٢٠] «ديوان الخدمة المدنية يدعو إلى الحد من العمالة غير السعودية .» *جريدة الرياض*، ع ٦٩٦١ (١٩ ذو القعدة ١٤٠٧هـ)، ص٣.

[٢١] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، مركز المعلومات. *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم خلال ربع قرن ١٣٨٠-١٤٠٥هـ.*

[٢٢] «توظيف خريجي الجامعات في الخدمة المدنية.» ورقة مقدمة من ادارة التوظيف بالديوان العام للخدمة المدنية الى *ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة، المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة من ٢٤-٢٥/٧/١٤٠٨هـ.*

[٢٣] هتلان، سليمان علي. «ندوة القوى العاملة الصحية، حقائق غير متوقعة.» *جريدة الرياض*، ع ٧٤٤٠ (ربيع الأول ١٤٠٤هـ)، ص٩.

[٢٤] جلال، محسون بهجت. ورقة عمل مقدمة إلى *ندوة مساهمة القطاع الخاص في التنمية المنعقدة في الرياض من ٩-١٢/٥/١٤٠٩هـ.*

[٢٥] طاشكندي، عباس. «بنية التعليم في المملكة العربية السعودية والجامعة لتقويم التعليم الجامعي.» *ندوة التعليم والتنمية*. الرياض: وزارة التخطيط، ١٤٠٣هـ.

[٢٦] *جريدة الرياض*، ع ٧٠١٦ (١٥ محرم ١٤٠٨هـ).

[٢٧] *رسالة الجامعة* (صحيفة أسبوعية يصدرها قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك سعود)، ع ٣٤٢، صفر ١٤٠٨هـ، ص١.

[٢٨] البدر، حمود، وخالد السيف. «مشكلات التنسيق في التعليم العالي.» *ندوة برنامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة، المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة من ٢٤-٢٥/٧/١٤٠٨هـ.*

[٢٩] غرفة تجارة الرياض. «فجوة التكنولوجيا وبناء الذات.» *مجلة اليمامة*، ع ٩٦٢ (١٢/١١/١٤٠٧هـ الموافق ٨/٧/١٩٨٧، ص٤٧.

[٣٠] مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، «توصيات الندوة الفكرية الثقافية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء.» الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٣١] Walker, James W. *Human Resource Planning*. New York: McGraw-Hill, 1980.

[٣٢] القصيبي، غازي. «التنمية وحاجات الخليج.» *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية المنعقدة في البحرين في الفترة من ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/٤-٧ يناير ١٩٨٢م*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

The Relationship between Higher Education Programs and the Development Needs of Society

Ali Saad Al-Karni
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate and assess the relationship between higher education programs and societal development needs in Saudi Arabia. The study showed a strong relationship between higher education programs and society's development needs, but these programs in Saudi Arabia still confront some obstacles despite the increasing concern given to these programs by higher authorities. Based on the findings of this study, the researcher strongly recommends a comprehensive restructuring of educational programs that include curriculum, teaching methods, and administration in order to reproduce positive behavior that would enable the fulfillment of societal and developmental needs. The researcher also recommends establishing a higher education counsel to coordinate among Saudi universities and evaluate job market's needs. This is a very important task to maintain the balance between supply and demand in higher education graduates.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٥٥-٥٧٤ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)

دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج المدرسي لعناصره

موافق فواز الرويلي

أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحـث. تحاول هذه الدراسة حل مشكلة الاتصال بين المُنهِّجين. وتعتبر الاختلافات في المواقف النظرية للمنهجين من أهم أسباب وجود هذه المشكلة.

وعلى وجه العموم، تظهر مشكلة الاتصال جلية عندما يقوم المُنهّجون بمعالجة قضايا المنهج المدرسي أو عندما يضعون مشاريع له، فيقوم المُنهّجون عادة بانتقاء المواقف التي تخدم أهدافهم دون الاستناد إلى نظرية منهج محددة. ولذلك فإن نقاشهم ينقصه الاتساق والوضوح ويحدث الكثير من الخلط فيه. ولهذا يجب أن يكون للمنهج موقفًا نظريًا واضحًا ينطلق منه عند القيام بدراسة المنهج أو تحليله أو التخطيط له.

قامت هذه الـدراسة بوصف للكيفية التي تعالج بها نظريات المنهج المدرسي عناصره الأساسية. وركزت هذه الدراسة على نظريات المنهج التالية: الأكاديمية والإدراكية والاجتماعية والإنسانية والإسلامية. أما العناصر التي عالجتها الدراسة فهي: المتعلم والهدف والمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم.

تعالج كل نظرية من نظريات المنهج عناصره بكيفية مختلفة عن غيرها، وإن من شأن معرفة هذه الاختلافات توضيح الرؤية للمُنهّجين ومساعدتهم ليصبح عملهم أكثر ثباتًا واتساقًا، مما سيؤدي إلى اتصال أفضل بين المُنهّجين، وبذلك تزول واحدة من أهم المشكلات التي تواجههم.

مـقـدمــــة

يعتبر كتاب بوبات Bobbitt «المنهج» *The Curriculum* في عام ١٩١٨م إعلانًا لميلاد مجال جديد من مجالات التربية، وهو مجال المنهج المدرسي. ومنذ ذلك التاريخ إلى يومنا الحاضر، وربما إلى غدنا المقبل، والعاملون في هذا الحقل يعانون من مشكلة الاتصال com-munication بينهم، والمتمثلة في اختلاف وجهات النظر حول المنهج المدرسي وعدم الاتفاق والفهم المشترك لقضاياه ومشروعاته.[١] وقد عزى بيوشامب Beauchamp [١] هذه المشكلة إلى الاختلاف في التفكير بين المُنهّجين curriculists ، والغموض في اللغة المستعملة، وكثرة ما يحصل من الخلط في مجال المنهج.

ونظرًا لأهمية الجانب الفكري والمتمثل في المواقف النظرية للمُنهّجين في وجود هذه الإشكالية، فإن حل جزء كبير منها يكمن في بيان مواقفهم المختلفة تجاه عناصر المنهج المدرسي. لاشك أن معرفة المواقف النظرية للمُنهّجين وبيان كيفية معالجتها لعناصر المنهج يساعد على الإسهام في تحسين الاتصال بين العاملين في هذا الحقل، ويقلل من اللبس في فهم المواقف المختلفة نحو قضايا المنهج ومشروعاته.

عندما يتعامل المُنهّج curriculist مع قضية محددة من قضايا المنهج، خاصة فيما يتعلق بعناصره، سواء على مستوى التخطيط أو التحليل أو التطبيق، لابد أن يعتمد على نظرية محددة، تساعده على وصف القضية وتحليلها والخروج بالنتائج. ولا شك أن استناد المُنهّج على موقف نظري محدد يمكنه من التوصل إلى الاتساق consistency في معالجته للموضوع، وبذلك تكون النظرية إطارًا مرجعيًا للمُنهّج يساعده في تحديد نظرته للأمور، وتوضح موقفه للآخرين الذين تهمهم القضية أو مشروعات المنهج المطروحة التي يناقشها أو يدرسها.

---

١ - إن مجرد النظر إلى ما يرد من تعريفات للمنهج المدرسي في كتب المناهج دليل واضح على عدم الاتفاق بين المُنهجين، أن الاستشهاد باختلاف التعاريف يعود إلى أن التعريف عادة ما يكون المنطلق الأساسي للمُنهج لمعالجة أمور المنهج.

ومعـرفة الأساس النظري وتحديده لدى المُنَهّج يبعده عن الخلط، ويوضح رؤيته، ويسـاعـده على التوصل إلى الاتساق عند تعامله مع قضايا المنهج المختلفة. وعند غياب المرجع النظري تصبح معالجة قضايا المنهج انتقائية تجميعية وغير ثابتة، ويؤدي هذا العمل إلى الخلط والتـداخل بين موقف نظري وآخر، الأمر الذي يسبب عدم الترابط والانتظام نتيجة للثغرات التي يوجدها هذا الخلط، والتي تقود في النهاية إلى انقطاع الاتصال com- munication halt بين المُنَهّجين، بسبب ما يحصل من عدم دقتهم في استعمال المفاهيم التي يتعاملون بها.

وعناصر المنهج هي الأساسيات التي يوليها المُنَهّجون اهتمامهم سواء في مجالات التنظير والتطبيق والدراسة والتحليل. وتشمل هذه العناصر كلا من المتعلم والأهداف والمحتوى والخبرات التعلمية والتقويم. ونظريات المنهج هي الأدوات التي يستعملها المُنَهّجون لتفسير الظواهر المختلفة وتحليلها والتنبؤ بنتائجها. ولنظريات المنهج القدرة على القيام بهذه الأدوار، فهي تساعد على تقديم المقترحات والتشخيص والعلاج لقضايا المنهج. ورغم أن كل نظرية تعالج عناصر المنهج بطريقتها المختلفة عن غيرها من النظريات إلا أنها تبقى منتظمة في طرح تصوراتها ضمن ما يناسب معطياتها الأساسية، وهذا يكسب النظرية سمة الاتساق التي تجنبها مزالق الخلط وعدم الدقة.

مشـــكلة الدراســـة

إشكالية الاتصال في مجال المنهج ليست مقصورة على فئة معينة من المُنَهّجين، ولا هي محصورة في بلد معين. ولهذا فإن ما يحدث من انقطاع في الاتصال قضية موجودة يتعرض لها ويعاني منها المُنَهّجون على اختلاف فئاتهم (مطورون ومنفذون ودارسون) وتعدد مشاربهم الفكرية، بسبب تداخل مواقفهم وعدم وضوحها. والعاملون في مجال المنهج في عالمنا العربي يعانون من هذه المشكلة كغيرهم في البلدان الأخرى، ويعود ذلك إلى انتشار دراسة المنهج، والبحث فيه بالجامعات العربية، وتباين أنظمة التعليم، خاصة فيما يتعلق بهذا المجال من مشروعات تطوير وتنظيم وتقويم. ومن هنا جاءت فكرة دراسة كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره الأساسية لعلها تسهم في المساعدة على اتصال أفضل بين المُنَهّجين في العالم العربي، ومن ثم الوصول إلى منهج أكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية.

هـدف الدراسـة

تهدف هذه الـدراسـة إلى الإسهـام في المسـاعـدة على حل إشكالية الاتصال بين المُنهّجين، المخططون منهم والدارسون والمنفذون والمطورون، وذلك ضمن الحدود التي ستناقشها هذه الدراسة. والغرض من هذا العمل هو مساعدة الدارس والعامل في مجال المنهج على التوصل إلى تصور أفضل لقضايا المنهج عند معالجتها والتعامل معها.

وستتناول هذه الدراسة محاولة الإجابة عمّا يلي:

١ ـ ما العناصر الأساسية للمنهج المدرسي والتي تمثل الأسس التي لابد من توافرها ليكون هناك داع لوجود المنهج؟

٢ ـ ما النظريات المختلفة للمنهج والتي لها القدرة على تفسير وتحليل وتوقع الظواهر المتعلقة بالمنهج؟

٣ ـ كيف تعالج نظريات المنهج عناصره الأساسية؟

طريقـة الدراسـة

في البداية سنحاول التوصل إلى العناصر الأساسية المكونة للمنهج، وذلك من خلال عرض لنماذجه المختلفـة، معتمدين في ذلك على ما ورد للمنهج من عناصر في النماذج المطروحة لتطوير المنهج. وبعد القيام بعملية استعراض العناصر الأساسية للمنهج، سنقوم باستعراض نظرياته معتمدين على ما ورد منها في الكتابات في هذا المجال، مع توضيح أهم النظريات السائدة في هذا المجال، وبيان موقف كل نظرية من العناصر الأساسية للمنهج.

ومعنى هذا أن هذه الدراسة عبارة عن محاولة رسم خريطة لكيفية معالجة نظريات المنهج المختلفة لعناصره الأساسية، حيث تمثل نظريات المنهج البعد الأول لهذه الخريطة؛ أما البعد الآخر فهو عناصر المنهج الأساسية.

العناصـر الأساسية للمنهج

يمكن التوصل إلى العناصر الأساسية التي يوردها المُنهّجون عندمعالجتهم لقضايا المنهج من خلال عرض موجز لنماذج المنهج المختلفة، وذلك لغرض بيان العناصر المكونة لكل نموذج.

يتأثر نموذج المنهج عادة بوجهة نظر المُنهّج الذي وضعه، ويعكس تصوره، كما يؤثر النموذج أيضًا على معالجة واضعة للأمور المتعلقة به، ويخدم أغراضه التي من أجل تحقيقها بنيَ النموذج. ولا يقف دور النموذج عند هذه الأمور فحسب، بل يتجاوزها ليصبح مرشدًا للمُنهّج نفسه في عملية معالجة قضايا المنهج، سواء كان هذا في مجال التخطيط أو التطبيق. وفي تعاملنا مع هذه النماذج سنقوم بعملية عرض لعناصر elements كل نموذج منها، مع الإشارة إلى كيفية تفاعل هذه العناصر مع بعضها، دون مقارنة بعضها ببعض، إذ إن هدفنا التوصل إلى بيان العناصر الأساسية للمنهج.

لعل البداية تكون باستعراض النموذج الخطي linear model والذي حدد تايلر Tyler عناصره في كتابه الكلاسيكي «أساسيات المنهج والتدريس» *Basic Principles of Curriculum and Instruction*، حيث أورد عناصر المنهج على صيغة التساؤلات التالية:

١ - ماهي الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها؟
٢ - ماهي الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف؟
٣ - كيف يمكن أن تنظم هذه الخبرات التربوية تنظيمًا فعالاً؟
٤ - كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟ [٢، ص١٠].

إن هذه الأسئلة حددت الإطار الفعلي لنموذج المنهج، وهي تشمل: الأهداف، والخبرات التربوية، وتنظيم المحتوى، والتقويم. وقد استخدم مكونات هذا النموذج كل من حاول أن يضع نموذجًا للمنهج بعد تايلر مع بعض التعديلات والإضافات.

أما النموذج التفاعلي interaction model والذي حددت عناصره تابا Taba [٣]، فيحتوي الأهداف والطريقة والمحتوى والتقويم. وترى تابا أن العلاقة بين هذه العناصر علاقة ديناميكية. أما العناصر المكونة للنموذج الدائري cyclic model كما بينه ويلر Wheeler [٤] فيشتمل الأهداف واختيار الخبرات التعلمية واختيار المحتوى وتنظيمه وتكامل الخبرات التعلمية مع المحتوى والتقويم. والطريقة التي يعمل فيها هذا النموذج كما يراها ويلر هي عملية دائرية.

والعنـاصر المكـونـة لنموذج المنهج كنظام system model كما أورده كل من سيلور والكساندر Saylor & Alexander [٥] وما أورده هونكنز Hunkins [٦] وغيرهم، فهي عبارة عن مدخـلات وخـطة ومخرجات. ولا تخرج العناصر المكونة للمنهج كنظام عن مكونات عناصره في النماذج الأخرى، ويرجع ذلك إلى أن العناصر المكونة لهذا النموذج تتركب معظم أجزائها من عناصر المنهج التي وردت في النماذج السابقة. وتتم عملية التفاعل بين عناصر المنهج كنظام عن طريق التغذية الراجعة feedback .

من هذا الاستعـراض المقتضب نجـد أن نماذج المنهج المختلفة تحتوي على أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعلمية، والتقويم. وهذه العناصر لابد من وجودها جميعا ليكون هناك منهج مدرسي. ولكن لابد من وجود متعلم مقصود بهذا المنهج حتى يكون هناك داع لوضع المنهج ووظيفة يراد له تحقيقها. وتفترض النماذج السابقة أساسًا وجود متعلم خلف كل عنصر من هذه العناصر، التي أوجدت أصلاً لأجل تنظيم تعليمه وتعلمه. ولغرض هذه الدراسة سنعتبر المتعلم «عنصرًا» من عناصر المنهج. ومن هنا نستطيع أن نحدد عناصر المنهج الأساسية، ومن ثم يسهل علينا النظر إلى كيفية معالجة نظريات المنهج لها. وتتكون عناصر المنهج مما يلي:

١ ـ المتعلم learner : لابد أن يكون هناك متعلم وهو المقصود بالمنهج أساسًا، ومن أجل تعليمه وضعت بقية العناصر الأخرى.

٢ ـ الهدف goal/aim : لابد أن يكون للمنهج غاية أو غايات محددة يراد منه تحقيقها.

٣ ـ المحتوى content : وهو الشيء أو الأشياء التي يدرسها المتعلم سواء كانت حقائق أو معلومات أو اتجاهات أو قدرات ومهارات.

٤ ـ الخبرات التعلمية learning experiences : وهي الطرق التي يستعملها المتعلم لتحقيق الغاية من دراسة محتوى الموضوع.

٥ ـ التقويم evaluation : وهو الطريقة التي نعرف من خلالها مدى تحقيق الأهداف، ونستطيع بواسطتها التوصل إلى معرفة مدى تحصيل المتعلم.

نظريات المنهـج

تعتبر النظرية إحدى أهم الموجهات الأساسية لدراسة المنهج، وذلك للدور الذي تقوم به في مساعدة المُنهّجين على فهم أفضل للقضايا والظواهر المتعلقة بالمنهج . وللنظرية ثلاث وظائف رئيسة هي الوصف والتحليل والتنبؤ. والنظرية كما يقول كرلنجر Kerlinger عبارة عن «مجموعة من المفاهيم والتعاريف والفرضيات المتداخلة التي تعطي منظورًا نظاميًا وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، لغرض تفسير الظواهر والتنبؤ بها» [٧، ص٩]. وتستطيع نظرية المنهج حسب ما أورده قلاتهورن Glatthorn بأن تمد المُنهّجين بمجموعة من الأدوات المفاهيمية conceptual tools التي تعين على تحليل مشروعات المنهج وإيضاح التطبيقات وقيادة الإصلاح [٨، ص٩٦].

كانت النظرة السائدة لتصنيف المنهج مبنية على الثنائية التضادية dichotomy بين المتعلم والمحتوى، فإما أن يوصف المنهج بتركيزه على المتعلم وإما على المحتوى. ولكن نظرًا لعدم قدرة هذا المنظور الثنائي على تفسير اتجاهات المُنهّجين المختلفة في التنظير والتطبيق، برزت الحاجة إلى إيجاد تصورات جديدة توضح بصورة أدق وأفضل الاتجاهات المختلفة، وهي التي نسميها نظريات المنهج .

وهناك عدد من المحاولات لتصنيف نظريات المنهج، من أشهرها ما قام به بيوشامب Beauchamp في كتابه «نظرية المنهج» *Curriculum Theory* [٩]. حيث قام بمحاولة بناء نظرية عامة من خلال معالجته للمفاهيم الأساسية المتعلقة بالمنهج . ومن أبرز المحاولات التي حاولت تصنيف نظريات المنهج ما قام به كل من ايزنر وفالانس Eisner & Vallance [١٠] إذ أسسا تصنيفهما بناء على نظرتهما لواقع اتجاهات المُنهّجين التنظيرية، وتتحدد رؤيتهما بالقول بوجود تنازع conflict ظاهر بين مفاهيم المُنهّجين فيما يتعلق بكيفية معالجة المنهج، وعليه فقد حددا خمسة اتجاهات مميزة وهي :

١ ـ المنهج كتطوير للعمليات الإدراكية : ويركز هذا الاتجاه على العمليات الإدراكية، ووظيفة المنهج تطوير هذه العمليات .

٢ ـ المنهج كتقنية: ووظيفة المنهج إيجاد أكفأ الطرق لتحقيق غايات محددة مسبقًا.
٣ ـ تحقيق الذات أو المنهج كخبرة اكتمالية: ويركز هذا الاتجاه على تحقيق الذات، ووظيفة المنهج إعطاء خبرات شخصية لكل دارس.
٤ ـ المنهج لإعادة البناء الاجتماعي (الملاءمة): يركز هذا المنهج على تحقيق حاجات المجتمع.
٥ ـ المنهج كعقلانية أكاديمية: ويركز هذا الاتجاه على فروع المعرفة المختلفة كأدوات للمشاركة في الثقافة. ويكمن دور المدرسة في نقل الثقافة الموجودة في فروع المعرفة إلى الدارسين.

وقد أورد مكنيل McNeil [١١] تصنيفًا مشابها لتصنيف ايزنر وفالانس، حيث قسم الاتجاهات في المنهج إلى أربعة هي:

١ ـ المنهج الإنساني، حيث يقدم المنهج خبرات شخصية مرضية لكل فرد.
٢ ـ المنهج لإعادة البناء الاجتماعي، حيث يقع التركيز على احتياجات المجتمع على حساب رغبات الفرد.
٣ ـ المنهج كتقنية، فالمنهج عبارة عن عمليات تقنية لتحقيق الغايات التي يمليها صانعو السياسة التعليمية.
٤ ـ منهج الموضوعات الأكاديمية، حيث يصبح المنهج عبارة عن تقديم الموضوعات المعرفية للمتعلم.

أما ميلر Miller [١٢] فيرى أن هناك سلسلة من الاتجاهات في نظريات المنهج، وهذه السلسلة مبنية أساسًا على نظرة المنهج للفرد، فهناك المنهج الذي يوجه اهتمامه للمؤثرات الخارجية external على الفرد مثل السلوك والدوافع الخارجية، والمنهج الذي يولي اهتمامه للمؤثرات الداخلية inner على الفرد مثل الأفكار والشعور والتصور. ويقع بين هذين الاتجاهين المتضادين اللذين يمثلان طرفي السلسلة العديد من الاتجاهات. وبناء على هذا المنظور صنف ميلر نظريات المنهج إلى سلسلة من الاتجاهات هي الاتجاه السلوكي والاتجاه

الموضوعاتي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه التطويري والاتجاه الإدراكي والاتجاه الإنساني وأخيراً الاتجاه الكلي .

وقد قام قلاتهون Glatthorn [٨] بمحاولة إعادة تصنيف نظريات المنهج بناء على مجالات الاستقصاء domains of inquiry المستعملة في هذه النظريات، وبناء عليه صنفها إلى أربع مجموعات هي :

١ ـ النظريات ذات الاتجاه البنيوي structure : وتهتم هذه النظريات بتحليل مكونات المنهج وعلاقاتها بعضها بالبعض الآخر.
٢ ـ النظريات ذات الاتجاه القيمي value : وتهتم هذه النظريات بتحليل ما يضعه المُنهّجون من قيم وفرضيات للمنهج وما ينتج عنها .
٣ ـ النظريات ذات الاتجاه المحتوياتي content : وتهتم هذه النظريات بمحتوى المنهج .
٤ ـ النظريات ذات الاتجاه العملياتي process : وتركز هذه النظريات على كيفية تطوير المنهج أو توصي بكيفية التطوير.

وفي الكتابات العربية المتعلقة بالمنهج والتنظير له مواقف تدعو إلى اتباع النظرية الإسلامية للمنهج المدرسي . وتتجاوز هذه المواقف مجرد الدعوة إلى تأكيد ما لهذه النظرية من طرق وتطبيقات رائدة ومبدعة ولهذا يجب أن تحتذى . ومن هذه المواقف ما أورده علي مدكور في كتابه *نظريات المناهج* [١٣]، حيث بين أن نظرية المنهج الإسلامي تختلف تمامًا عن النظريات الغربية . وقد بين الأسس التي بنيت عليها النظرية الإسلامية وحددها بالقرآن الكريم والسنة الشريفة وآراء مفكري الإسلام وممارسات الصحابة والتابعين . بالإضافة إلى هذا ، نجد هناك بعض الكتابات التي تمثل هذا الاتجاه ، حيث تشير كتابات كل من مدكور [٤] وعبدالله [٥] وفرحان وآخرين [١٦ ، ١٧] والكيلاني [١٨] والشيباني [١٩] وفرحان [٢٠] والمرزوقي [٢١] إلى أن هذه النظرة ذات ميزات خاصة تختلف عن النظريات الأخرى في معالجتها لقضايا المنهج ، لأنها مبنية على أساس النظرية التربوية الإسلامية .

من الاستعـراض السابق لنظريات المنهج ، نجد أن هناك العديد من التصنيفات المبنية على مواقف المُنهِّجين واتجاهاتهم نحو المنهج . وترجع هذه الاختلافات بين التصنيفات إلى المعايير التي استعملت كأسس ودلائل للتصنيفات . ولتحقيق أهداف هذه الدراسة لابد من اختيار النظريات البارزة والتي تسهم إسهامًا واضحًا في معالجة قضايا المنهج . من هنا لابد من وضع معايير نستهدي بها في عملية انتقاء النظريات البارزة في الحقل . ولهذا الغرض تم اختيار النظريات التي ينطبق عليها المعياران التاليان :

١ ـ أن يكون لهذه النظريات القدرة على وصف المنهج وتحليله وتوقع نتائجه .
٢ ـ أن يكون لهذه النظريات مواقف واضحة ومحددة من عناصر المنهج الأساسية .

وبنـاء على المعيارين السـابقـين، فقـد تم اختيار نظريات المنهج الخمس التالية : الأكاديمية ، والاجتماعية ، والإدرا والإنسانية والإسلامية .[٢]

معالجـة نظريات المنهج لعناصره

في هذا الجزء سننظر بإيجاز إلى المعالم البارزة لكل نظرية من نظريات المنهج ، ومن ثم سنورد كيف تعالج كل نظرية منها عناصر المنهج .

النظريـة الأكاديمية

أقـدم نظريات المنهـج ، وتعـود جذورهـا إلى تنظيم المنهج في الحضارتين الرومانية واليونانية . ويمثل المحتوى content أساس المنهج لدى دعاتها . وهناك اتجاهان ضمن إطار هذه النظرية . يتمثل الأول في منهج الموضوعات subject matter ، حيث يتكون المنهج من مجموعة الموضوعات الكلاسيكية ، ويعتمد أصحاب هذا الاتجاه في تبريرهم لموقفهم على أن للمـدرسـة قدرات محدودة وتكمن وظيفتها في نقل الثقافة . لهذا يركز منهج المدرسة على حصيلة نتاج الفكر الإنساني متمثلاً في الموضوعات الأكاديمية . وفي هذا الاتجاه ينظم المنهج

---

٢ ـ بنـاء على هذين المعيارين لم نتـطرق لذكـر نظريات السلوكيين والتطويريين وغيرهم لعدم انطباق الشروط عليها .

تبعًا لتطور المعرفة في كل موضوع من الموضوعات المختلفة. أما الاتجاه الآخر فيركز على بنية المعرفة structure of knowledge ، فتصبح طرق تفكير العلماء في كل فرع من فروع المعرفة هي المسيطرة على المنهج.

وتعالج النظرية الأكاديمية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

إذا كان المنهج يعتمد على الموضوعات، فإن المتعلم هو من يستطيع أن يقرأ ويفهم الموضوعات الكلاسيكية. أما إذا كان التركيز على تركيب المعرفة فإن المتعلم هو من يستطيع استعمال أساليب العلماء في التعامل مع الموضوعات الأكاديمية المختلفة.

الهدف

يهدف منهج الموضوعات إلى إتقان المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة. أما في الاتجاه الأكاديمي المبني على تركيب المعرفة فإن الهدف هو إتقان الطرق والأساليب المختصة بالموضوعات الأكاديمية.

المحتوى

يتكون محتوى المنهج من مجموعة الموضوعات الكلاسيكية، كالرياضيات والعلوم واللغة والآداب والفنون.

الخبرات التعليمية

تغلب التمارين والتطبيقات على الخبرات التعلمية عند اعتماد الاتجاه المبني على الموضوعات. أما عند اعتماد الاتجاه المبني على تركيب المعرفة، فإن أساس الخبرات التعلمية هو اتباع الأسلوب العلمي المنظم للتوصل إلى النتائج.

التقويم

يتبع التقويم الاتجاه المستخدم أيضًا، ففي منهج الموضوعات يهتم التقويم بدرجة إتقان المتعلم للمهارات الأساسية. أما عند تركيز المنهج على تركيب المعرفة، فإن التقويم يهتم بمدى قدرة المتعلم على استعمال أساليب الاستقصاء في كل فرع من فروع المعرفة.

النظرية الاجتماعية

تمثل الخبرات الاجتماعية الملائمة للمتعلم أساس المنهج عند أصحاب هذا الاتجاه. فهم يرون أن دور المنهج يتمثل بتطوير برامج تعليمية تلائم المتعلم، داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه. ورغم أن هذه النظرية تركز على المحتوى، إلا أن الأمور والقضايا الاجتماعية تمثل الأساس الذي يبنى عليه المنهج. ويعطي المنهج أولوية خاصة للتغير الاجتماعي ومستقبل المجتمع. وهناك اتجاهان بارزان في هذه النظرية، يتمثل الأول في أن يكون دور المنهج تكييفي adaptive ، ليساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع. وفي الاتجاه الآخر يكون دور المنهج إصلاحيًا reformative ، وذلك لتأهيل المتعلم للمشاركة في التغيير والإصلاح الاجتماعي. وتعالج النظرية الاجتماعية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

يملي الاتجاه السائد في هذه النظرية على المتعلم الدور الذي يقوم به. ففي الاتجاه التكييفي يكون المتعلم مستقبلًا، فهو يمتص القيم والعادات والتقاليد والأعراف الموجودة في ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. أما إذا غلب الطابع الإصلاحي على المنهج، فإن للمتعلم دورًا في المشاركة في التغيير الاجتماعي والإصلاح والمشاركة الفعالة في رسم مستقبل المجتمع.

الهدف

إذا كان الاتجاه السائد للمنهج تكييفيًا فإن الهدف هو نقل الثقافة إلى المتعلم. أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًا فإن الهدف من المنهج هو مساعدة المتعلم في المشاركة في القضايا الاجتماعية لإعادة البناء الاجتماعي.

المحتـوى

يمـلي الاتجـاه السائد ضمن هذه النظرية نوعية المحتويات التي يتعلمها ويمارسها المتعلمـون. فإذا كان الاتجـاه تكيفيًا، فإن المحتوى يهتم بتطبيع indoctrination المتعلم للثقافة السائدة. أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًا فإن المحتوى يشتمل على قضايا ومشكلات اجتماعية.

الخبرات التعلمية

إذا كان الاتجاه تكيفيًا، فإن المتعلم يحصل على الخبرات التعلمية بطرق مختلفة مثل التمارين والتطبيقات والتوجيه والمحاكاة modeling . أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًا فيغلب على الخبرات أسلوب حل المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة للقضايا الاجتماعية.

التقويم

إذا كان المنهج تكييفيًا فإن التقويم يسعى نحو التوصل إلى مدى حصول المتعلم على المعارف والمهارات التي اكتسبها من الثقافة. أما إذا كان المنهج إصلاحيًا فإن التقويم يهتم بمدى قدرة المتعلم على التعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة.

النظرية الإدراكيـة

تمثل العمليات الإدراكية الأساس الذي يبنى عليه المنهج. وهنا تصبح وظيفة المنهج هي تطوير العمليات الإدراكية لدى المتعلم. ويهدف أصحاب هذا الاتجاه كما يقول ايزنر وفـالانس إلى تطوير نوع من تقنية العقـل technology of mind وذلك من خلال «شحذ العمليات التعقلية وتطوير مجموعة من المهارات الإدراكية التي يمكن أن تطبق في تعلم أي شيء» [١٠، ص١٩]. ويهتم المنهـج هنـا بمهـارات الاستنبـاط والاستقـراء وطريقة حل المشكلات وغيرها من المهارات العقلية. وتعلم هذه المهارات ليس مقرونًا بمحتوى معين كما هو عند الأكاديميين، بل يمكن للمتعلم تعلم المهارات من خلال التعامل مع مهام tasks مختلفة ومن معالجته للمشكلات التي تواجهه.

وتعالج النظرية الإدراكية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

للمتعلم القدرة على التفاعل مع المادة إيجابيًّا، ويستطيع استعمال أدوات تفكيرية in-tellectual tools مختلفة تساعده على التعامل مع المعلومات ووضع الحلول والتوصل إلى النتائج .

الهدف

تهدف هذه النظرية إلى تطوير المهارات التفكيرية لدى المتعلم، وتشمل طرق الاستنتاج، والاستنباط، وحل المشكلات، وأنماط التفكير المختلفة .

المحتوى

تهتم هذه النظرية بالعمليات، ولهذا ينصب الاهتمام على إيجاد نوعية معينة من المحتويات التي تساعد المتعلم على تحقيق العمليات الإدراكية .

الخبرات التعلمية

يكتسب المتعلم الخبرات التعلمية من خلال استعمال المهارات التفكيرية المختلفة، كطريقة حل المشكلات، وطريقة الاستنباط، وغيرهما .

التقويم

يعكس التقويم مدى قدرة المتعلم على استيعاب وممارسة العمليات الإدراكية إذ يحتوي التقويم على قضايا ومشكلات يقوم المتعلم بوضع الحلول لها مستعملاً المهارات العقلية المناسبة .

النظرية الإنسانية

ظهرت هذه النظرية في الستينيات الميلادية وذلك للرد على الاهتمام المتزايد بمنهج فروع المعرفة disciplines ، المتمثل في النظرية الأكاديمية للمنهج . ويسعى أصحاب النظرية الإنسانية إلى إيجاد طرق مختلفة لتحقيق المعرفة للمتعلم . ويركز المنهج هنا على المتعلم بدلاً من محتوى المادة الدراسية .

تعطى هذه النظرية أهمية خاصة للمتعلم فهو محورها، وتسعى إلى تحقيق نموه الشخصي، كتحقيق الشعور بالذات والحرية الشخصية، وذلك عن طريق تزويده بمحتويات مختلفة. ووظيفة المنهج هنا كما يقول ايزنر وفالانس هي «إعطاء خبرات اكتمالية consummatory شخصية مرضية لكل متعلم» [١٠، ص٩].

وتعالج النظرية الإنسانية للمنهج عناصره على النحو التالي:

المتعلم

المتعلم هو مركز المنهج، وله القدرة على الوصول إلى اتخاذ القرارات المناسبة إذا أتيحت له الظروف ووفرت له الخبرات المناسبة. وترى هذه النظرية أن هناك دوافع داخلية عند المتعلم تدفعه نحو عملية التعلم.

الهدف

يهدف المنهج إلى الوصول بالمتعلم إلى درجة التطوير المثالي للإنسان وهو الوصول إلى درجة الاستقلال. ويشتمل التطوير على النمو والحرية والكمال.

المحتوى

بالرغم من أن أصحاب هذه النظرية يهتمون بالمحتوى، إلا أن مهمته تكمن في كونه مادة تساعد المتعلم على اكتشاف الأمور بنفسه. ويشترط في المحتويات أن تكون ذات معان شخصية للمتعلم. وتبنى المحتويات على أساس التركيب النفسي للمعلومات وليس على أساس التركيب المنطقي أو التاريخي.

الخبرات التعلمية

تحدث الخبرات التعلمية الإيجابية للمتعلم من خلال تفاعل جوانب المنهج الانفعالية والمعرفية، حيث يكتسب المتعلم خبرات تعلمية مختلفة أثناء تعامله مع بدائل متنوعة للسلوك ونتائجه.

التقويـــم

يهتم الإنسانيون بنمو المتعلم ككل، ولهذا فتقويمهم للمنهج مبني على أساس مدى قدرة المتعلم على القيام بالعمليات وليس مقدار التحصيل الكمي للمعلومات.

النظريــة الإســلامية

ويقصـد بالنظرية الإسلامية هنا موقف أو مواقف المُنهّجين الإسلاميين من الأمور المتعلقة بالمنهج المدرسي، وقد بنى أصحاب هذا الموقف نظريتهم على أساس من القرآن الكريم والسنة الشريفة والموروث الإسلامي.

وفي المـوقف الإســلامي يظهـر اهتمام المنهج بالفرد والمجتمع، والاهتمام بالمحتوى والعمليات العقلية والسلوك. فالمنهج المدرسي عند أصحاب هذا الاتجاه تغلب عليه صفة الشمول. ويمكن أن نتصور هذا المنهج بأنه منهج انتقائي selective ، وذلك لأن أصحابه ينتقون من الاتجاهات المختلفة للمنهج ما يناسب موقفهم. [٣] ووظيفة المنهج الأساسية كما يقول مدكور هي تربية المسلم لأداء دوره وهو «المساهمة بإيجابية وفعالية في عمارة الأرض وفق منهج الله» [١٣، ص٧٨].

وتعالج النظرية الإسلامية للمنهج عناصره على النحو التالي:

المتعلم

يعتبر المتعلم مركز المنهج المدرسي، ولكن المتعلم يعيش في مجتمع إسلامي يتفاعل معه وفق معايير محددة.

---

٣ - بعض الكتاب يستعملون نماذج للمنهج ويعطونها صبغة إسلامية مثل إبراهيم محمود حسين فلاتة وسمير نور الدين فلمبان [٢٢، ص٥١]. فقد اقترحا نموذجًا على أنه صالح لبناء المنهج في الدول العربية والإسلامية. مع العلم بأن ما طرحاه ليس سوى نموذج المنهج كنظام system model .

وكذلك فرحان وآخرون [١٦] استعملوا تصنيف مازلو Maslow للحاجات ليؤكدوا الحاجات الأســاسية عند الإنسان. أما علي أحمد مدكور [١٤]، فقد أورد أسلوب حل المشكلات وطريقة تحقيق الذات والتعليم المبرمج وغيرها كطرق تنفيذية لتدريس المنهج الإسلامي مع ما بينها من تناقض في أسسها النفسية والفلسفية فبعضها إنساني والآخر سلوكي وتستعمل لتنفيذ منهج إسلامي.

الهدف

يهدف المنهج إلى إيجاد المسلم التقي الذي يقوم بمسؤولية الخلافة في الأرض، وتنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله ويعمر الأرض وفق شريعة الإسلام.

المحتوى

يتركب المحتوى من مجموعة المعارف الإلهية وهي ما يتصل بالقرآن والسنة وعلوم الشريعة، ومجموعة المعارف المكتسبة وتشمل اللغات والعلوم العقلية والتطبيقية. [٤]

الخبرات التعلمية

تتكون الخبرات التعلمية لدى المتعلم من خلال تلقينه المحتويات. ويكتسب المتعلم الخبرات التعلمية عن طريق الحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات.

التقويم

ينصب اهتمام التقويم على محاولة التعرف على مدى إتقان المتعلم للحقائق والمعلومات، ويقاس ذلك عن طريق مدى الحفظ والاسترجاع. وعادة يكون تقويم المعلم للمتعلم شاملاً وشخصيًا.

الخلاصة

هذه الدراسة عبارة عن محاولة لتوضيح كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره الأساسية، والهدف منها محاولة التوصل إلى اتصال أفضل بين المُنهّجين عند معالجتهم لقضايا المنهج، وذلك عن طريق عرض كيفية معالجة كل نظرية من نظريات المنهج لكل عنصر على حدة. ورغم الاتفاق بين المُنهّجين على العناصر الأساسية للمنهج المدرسي، إلا أن نظريات المنهج تعالج هذه العناصر بوجهات نظر مختلفة تؤدي إلى وضع أو تبني مناهج مدرسية متغيرة في مضامين هذه العناصر.

---

٤ - انظر إلى تقسيم فرحان وآخرين [١٦، ص ص٥٥-٩٥]، حيث قسموا المحتويات إلى العلوم الشرعية والتاريخ والعلوم الكونية والطبيعية واللغة العربية وآدابها.

ويظهر من العرض السابق أن هناك ثمة تباينًا واضحًا بين كيفية معالجة النظريات للعناصر الأساسية للمنهج. فالنظرية الأكاديمية تهتم بالمادة الأكاديمية العلمية، وأثر ذلك على نظرتها للمتعلم ودوره وكيفية اكتسابه للخبرات. واهتمام النظرية الاجتماعية للمنهج بالمجتمع وثقافته وما يحصل له من تغيرات، أدى إلى بناء منهج يهتم بالمجتمع، حيث يزود الفرد بالخبرات التي تساعده على العيش في إطار اجتماعي معين.

وترى النظرية الإدراكية للمنهج أن تطوير العمليات الإدراكية للمتعلم هو هدفها الرئيس، ولذا فإن تزويده بالمهارات العقلية التي تساعده على وضع الحلول للمشكلات التي يواجهها أمر مطلوب. أما النظرية الإنسانية فتصب تركيزها على تحقيق الذات للمتعلم، وهـذا ما قادها إلى استعمال محتويات تنمي لدى المتعلم النمو الشخصي والحرية، وتزوده بالخبرات الملائمة لهذه الأغراض. أما نظرية المنهج الإسلامية فتهدف إلى الوصول بالمتعلم المسلم إلى تحقيق عمارة الأرض، وتهتم بالفرد والمجتمع. وتتصف بالشمول وتحقق أهدافها عن طريق التلقين والحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات.

وتأسيسًا على ما سبق فإن نظرية المنهج تمثل إطارًا محددًا تملي على المُنهّج طريقة محددة ومعينة في معالجته لعناصر المنهج، وتوضح له الرؤيا في التحليل والمعالجة، وتبين له علاقة المفاهيم ببعضها. ومعرفة كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره لا تقف عند مجرد المعرفة، بل لابد أن تضعنا في موقف أفضل حينما نحاول إرساء مشروعات تطوير المنهج وتشخيصه ودراسته، مما يؤدي إلى تسهيل سبل الاتصال والتفاهم المشترك بين المُنهّجين.

المراجـــــع

[١] Beauchamp, G. "Curriculum Thinking." In F. English, ed. *Fundamental Curriculum Decisions.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1983, pp, 18-29.

[٢] تايلر، ر. *أساسيات المناهج*. ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٣] Taba, H. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962.

[٤] Wheeler, D. *Curriculum Process*. London: Hodder and Stoughton, 1967.

[٥] Saylor, J., and M. Alexander. *Planning Curriculum for Schools*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.

[٦] Hunkins, F. *Curriculum Development: Program Improvement*. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1980.

[٧] Kerlinger, F. *Foundations of Behavioral Research*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

[٨] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1987.

[٩] Beauchamp, G. *Curriculum Theory*. 4th ed. Itasca: F.E. Peacock, 1981.

[١٠] Eisner, E. and E. Vallance. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: Mc Cutchan, 1974.

[١١] Mc Neil, J. *Curriculum: A Comprehensive Introduction* 2nd. ed. Boston: Little, Brown, 1981.

[١٢] Miller, J. *The Educational Spectrum: Orientations to the Curriculum*. New York: Longman, 1983.

[١٣] مدكور، علي أحمد. *نظريات المناهج العامة*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[١٤] مدكور، علي أحمد. *منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٧م.

[١٥] عبدالله، عبدالرحمن صالح. *المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٦م.

[١٦] فرحان، إسحق أحمد وآخرون. *نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم*. قطر: مطبوعات رئاسة المحاكم والشئون الدينية، ١٩٧٩م.

[١٧] فرحان، إسحق أحمد. *المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٤م.

[١٨] الكيلاني، ماجد عرسان. *تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية*. دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٥م.

[١٩] الشيباني، عمر محمد التومي. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٥م.

[٢٠] فرحان، إسحق أحمد. *التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٢١] المرزوقي، آمال حمزة. *النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي*. جدة: تهامة، ١٩٨٢م.

[٢٢] فلاتة، إبراهيم محمود حسين، وسمير نور الدين فلمبان. *الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج*. مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية، ١٩٨٥م.

Analytical Study of Curriculum Theories Treatments of Its Elements

Muwafig F. Al-Ruweili
Assistant Professor, Dept. of Curriculum, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this paper is to help in solving the communication problem among curriculists. The problem exists for many reasons, of which the most important is the varying theoretical positions of curriculists. Generally, the problem appears when curriculists deal with curriculum issues or put forth curriculum proposals. Usually, they tend to select the position which serves their purpose without relying on a certain curriculum theory. Consequently, their arguments lack consistency and clarity, especially as regards curriculum elements. This paper describes how curriculum theories treat the curriculum elements. The theories considered in the study are: the academic, the cognitive, the social, the humanist, and the Islamic. The curriculum elements treated are: the learner, the goal, the content, the learning experiences and the evaluation. There are differences in the way curriculum theories treat curriculum elements. Knowing these differences will help curriculists to have a clear vision and be more consistent in their work. These factors will lead to a better communication, and thus will help solve a disabling problem curriculists often face.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٧٥-٥٩٣ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

تباين القياسات الجسمية بين رياضيي المستويات العالية السعوديين تبعا لتباين الرياضة الممارسة

عبدالوهاب محمد النجار

قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين رياضيي المستويات العالية السعوديين الممارسين لرياضات كرة القدم والسلة والطائرة واليد وألعاب القوى والسباحة في قياسات جسمية متنوعة، مع تحليل علاقة هذه القياسات مع كل من العمر الزمني والرياضي لهؤلاء الرياضيين. تكونت عينة الدراسة من ٨٤ لاعبًا من لاعبي الدرجة الأولى السعوديين بواقع ١٤ لاعبًا من كل رياضة. واشتملت متغيرات الدراسة على ٢٩ قياسًا جسميًا منهم ١٦ للمحيطات، ١٠ للأطوال بالإضافة إلى العمر الزمني والرياضي والرياضة الممارسة. أظهرت النتائج أن العمر الزمني أكثر ارتباطًا بالأطوال بينما العمر الرياضي أكثر ارتباطًا بالمحيطات. وأن رياضيي كرة اليد أعلى من رياضيي كرة القدم والطائرة وألعاب القوى والسباحة في معظم المحيطات. وأن رياضيي كرة السلة أعلى من رياضيي كرة القدم والطائرة وألعاب القوى والسباحة في بعض المحيطات وبعض الأطوال. هذا وقد استنتج أن ممارسة الرياضة للمستويات العالية قد يكون له تأثير على القياسات الجسمية يختلف من رياضة إلى أخرى.

مقدمة

من الأمور التي تحظى باهتمام العاملين في المجال الرياضي بصفة عامة وفي مجال التدريب بصفة خاصة هو تحديد العوامل المؤثرة على الأداء الرياضي. وقد أوضحت كثير من الدراسات أهمية كل من العوامل الوظيفية والنفسية في تحسين الأداء الرياضي، إلا أن هناك عدداً آخر من الدراسات ركز على أهمية العامل البنائي للجسم كعنصر مؤثر في تحسين الأداء الرياضي. فقد أشارت بعض هذه الدراسات مثل دراسة دي جاري وليفين وكارتر De

Gary, Levine, & Carter [١] إلى أن الرياضيين المتفوقين في الرياضات والمسابقات البدنية المختلفة يتمتعون ببنية جسم مميزة والتي تميل للاختلاف عن بنية الأفراد غير الرياضيين. وأوضح البعض الآخر مثل دراسة لاوباك وملك كونفل Lauback, & McConville [٢] ودراسة واتسون وأودونوفان Watson, & O'Donovan [٣] أن كثيرًا من العناصر البدنية مثل القوة والقدرة العضلية تتأثر بحجم الجسم وشكله.

وقد أبرز بعض الباحثين أهمية تحديد الصفات الجسمية الخاصة بكل رياضة حتى يمكن الاستفادة منها في عملية انتقاء الناشئين المرشحين لممارسة هذه الرياضة، وأشاروا إلى ضرورة إجراء البحوث والدراسات للتوصل إلى الصفات والخصائص الجسمية الخاصة المميزة لرياضيي كل رياضة [٤].

مشكلة البحث

تتفق نتائج كثير من الدراسات على أن الصفات الجسمية التي يتميز بها رياضيو كل رياضة تختلف عن تلك التي يتميز بها رياضيو الرياضيات الأخرى نظرًا للاختلاف القائم بين المتطلبات البدنية الخاصة بكل رياضة [٥، ٦، ٧]. وتقترح هذه الدراسات أن توافر هذه الصفات الخاصة في الرياضيين الذين يمارسون رياضة معينة يكون لها تأثير فعال في تقدم هؤلاء الرياضيين في ممارسة هذه الرياضة وإتقان مهاراتها وفنونها وتحقيق أعلى المستويات فيها.

وقد حاولت بعض الدراسات التعرف على القياسات الجسمية المميزة للاعبي بعض الألعاب الجماعية والفردية من مجتمعات مختلفة بعضها على المستوى العالمي [٨، ٩، ١٠]. والبعض الآخر على المستوى العربي [١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥]. إلا أن معظم هذه الدراسات اقتصرت على دراسة رياضة واحدة من الرياضات ولم تتضمن مقارنة بين الرياضات المختلفة فيما عدا القليل منها مثل دراسة مراد [٥]، التي أجريت على رياضيي المجتمع المصري ودراسة بينك ورويس Behnke, & Royce [١٦]، التي أجريت على المجتمع الأمريكي واشتملت كل منها على عدد محدود من القياسات الجسمية. ونظرًا لندرة

الدراسات التي أجريت على رياضيي المجتمع السعودي وأهمية المقارنة بين ممارسي الرياضات المختلفة في القياسات الجسمية لتحديد القياسات المميزة لكل رياضة منها حتى يمكن الاستعانة بها في عمليات اختيار الناشئين وانتقائهم فقد ظهرت الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة .

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على أوجه الاختلاف في القياسات الجسمية بين رياضيي المستويات العالية السعوديين في رياضات كرة القدم وكرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة ومسابقات الميدان في ألعاب القوى والسباحة ، وإلى تحديد هذه القياسات المميزة لرياضيي كل رياضة من هذه الرياضات، للاستفادة منها في عمليات اختيار الناشئين السعوديين وانتقائهم .

ويحاول البحث التوصل إلى هذا الهدف عن طريق التحقق من الفروض التالية :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسات الجسمية بين رياضيي الرياضات قيد البحث .

(٢) توجد علاقة إيجابيَة بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضي وبين بعض المحيطات المقاسة لرياضيي الرياضات قيد البحث .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رياضيي الرياضات قيد البحث في المحيطات المقاسة .

إجراءات البحث

العينة

تمثل مجتمع البحث في لاعبي الدرجة الأولى السعوديين المسجلين في الاتحادات الرياضية لرياضات كرة القدم وكرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة ومسابقات الميدان في ألعاب القوى والسباحة . ولكي يمكن إعطاء رياضيي الرياضات المختلفة المتضمنة في

البحث وزنًا متساويًا عند دراسة الاختلافات بينهم فقد تطلب ذلك أن يكون عدد الرياضيين الممثلين لكل رياضة في عينة البحث متساويا . ولتحقيق ذلك فقد تبين أن العدد المناسب الممكن توافره في كل رياضة هو ١٤ رياضيًا . وبناء عليه فقد تكونت عينة البحث من ١٤ لاعبا في كل رياضة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من سجلات كل اتحاد رياضي معني وبذلك بلغ العدد الإجمالي لعينة البحث ٨٤ لاعبًا من لاعبي الدرجة الممتازة . وقد بلغ متوسط عمر اللاعبين وانحرافه المعياري ٢١,٩٤ ± ١,٨٢ سنة ، ومتوسط العمر الرياضي وانحرافه المعياري ٧,٣٣ ± ٣,٥٧ والذي يعني عدد سنوات ممارسة الرياضة التي يمارسها الرياضي حاليًا .

المتغيرات

اشتملت متغيرات البحث على مجموعة من القياسات الجسمية المختارة التي اتفقت كثير من الدراسات المشابهة التي أجريت في هذا المجال [١ ، ١٧ ، ١٨] على استخدامها في وصف رياضيي المستويات العالية . وبلغ عدد هذه المتغيرات ٢٩ متغيراً منهم ٢٦ متغيراً القياسات الجسمية بالإضافة إلى العمر الزمني والعمر الرياضي ونوع الرياضة الممارسة .

القياسات

قبل بدء القياس الفعلي أجريت تجربتان استطلاعيتان على مجموعتين من طلاب قسم التربية البدنية قوام كل منهما ٢٥ طالبًا لتدريب المساعدين على إجراء القياسات بطريقة صحيحة ولتحديد أماكن القياسات بدقة . ثم أجريت القياسات على الرياضيين المشاركين في الدراسة ، كل في النادي الذي ينتمي إليه . ولتقليل أخطاء القياس إلى أقل حد ممكن فقد خصص ثلاثة مساعدين لأخذ القياسات على جميع أفراد العينة ، أحدهم لأخذ قياس طول القامة والثاني لأخذ قياسات أطوال أجزاء الجسم والثالث لأخذ قياسات محيطات أجزاء الجسم .

وكانت القياسات الجسمية مكونة من ١٦ قياسًا لمحيطات أجزاء الجسم المختلفة وهي : (١) الرقبة ، (٢) الكتفين ، (٣) الصدر ، (٤) الوسط ، (٥) البطن ، (٦) الحوض ،

(٧) العضد مرتخ ، (٨) العضد منقبض ، (٩) الساعد ، (١٠) رسغ اليد ، (١١) الكف ، (١٢) الفخذ ، (١٣) الركبة ، (١٤) سمانة الساق ، (١٥) رسغ القدم ، (١٦) مشط القدم . و ١٠ قياسات للأطوال وهي : (١٧) القامة من الوقوف ، (١٨) القامة من الجلوس ، (١٩) الذراع ، (٢٠) العضد ، (٢١) الساعد ، (٢٢) الكف ، (٢٣) الرجل ، (٢٤) الفخذ ، (٢٥) الساق ، (٢٦) القدم .

الأدوات

اشتملت أدوات القياس على جهاز قياس الأطوال (الأنثروبوميتر) وقد تم معايرته والتأكد من صدق قراءاته واستخدم في قياس طول القامة من الوقوف وطول القامة من الجلوس مقربة لأقرب نصف سنتميتر. كذلك فقد استخدم شريط قياس قماش مرن مغطى بالبلاستيك لقياس محيطات وأطوال أجزاء الجسم المختلفة مقربة لأقرب سنتميتر. وأجريت القياسات وفقًا للطرق القياسية المحددة التي ذكرها كل من وينر ولوري Weiner & Lourie [١٩] وتمت قياسات الأطراف على الجانب الأيمن للفرد .

يوضح جدول رقم ١ المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات التغير أو الاختلاف coefficient of variation للقياسات الجسمية المستخدمة لجميع أفراد العينة مجتمعة . وقد حسب معامل التغير لتوضيح تشتت القياسات لدى أفراد العينة في صورة نسبة مئوية مجردة بجانب الانحراف المعياري الموضح في صورة سنتيميترات . كما يوضح جدول رقم ٢ متوسطات القياسات الجسمية لرياضيي كل رياضة على حدة .

التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات multivariate analysis of covariance (MANCOVA) لاختبار الفروق بين رياضيي الرياضات الست في كل القياسات الجسمية مجتمعة ، مع ضبط متغيري العمر الزمني والعمر الرياضي إحصائيا كمتغيرين مستقلين ملازمين للمتغيرات التابعة وهي القياسات الجسمية . ويستخدم أسلوب تحليل التغاير المتعدد المتغيرات لاختبار تساوي متجهات المتوسطات المعدلة لعدد

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات التغير للقياسات الجسمية بالسنتيمتر لكل أفراد العينة في مختلف أنواع الرياضات (ن = ٨٤).

مسلسل	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل التغير
١	محيط الرقبة	٢٧,٠٠	٨,١٦	٣٠,٢٢
٢	محيط الكتفين	١٠٢,٢٠	٢٢,٧٧	٢٢,٢٨
٣	محيط الصدر	٨٧,٧١	٥,٩١	٦,٧٤
٤	محيط الوسط	٧٥,٠٠	٥,٩٦	٧,٩٥
٥	محيط البطن	٧٧,٠٨	٦,٤٥	٨,٣٧
٦	محيط الحوض	٨٣,٦٨	٥,٥٣	٦,٦١
٧	محيط العضد مرتخ	٢٧,١٤	٢,٩٨	١٠,٩٨
٨	محيط العضد منقبض	٣٣,٢٥	٤,٦٨	١٤,٠٨
٩	محيط الساعد	٢٥,٢٩	٢,٤٧	٩,٧٧
١٠	محيط رسغ اليد	١٧,٦٨	٣,٤٤	١٩,٤٦
١١	محيط الكف	٢٣,٨٦	٢,٧٨	١١,٦٥
١٢	محيط الفخذ	٥٢,٣٠	٦,٥٧	١٢,٥٦
١٣	محيط الركبة	٣٦,٠١	٢,٧٩	٧,٧٥
١٤	محيط سمانة الساق	٣٥,٥٥	٣,٥٧	١٠,٠٤
١٥	محيط رسغ القدم	٢٢,٩٥	٢,٩١	١٢,٦٨
١٦	محيط مشط القدم	٢٥,٥٣	٢,١٣	٨,٣٤
١٧	طول القامة من الوقوف	١٧٢,٣٩	٧,٨٣	٥,٥٤
١٨	طول القامة من الجلوس	٨٠,١٨	١٠,٥٧	١٣,١٨
١٩	طول الذراع	٧٦,٧٨	٦,٠٣	٧,٨٥
٢٠	طول العضد	٣٢,٤٦	٣,٨٤	١١,٨٣
٢١	طول الساعد	٢٨,٥٠	٤,٦٧	١٦,٣٩
٢٢	طول الكف	١٩,٩٢	٣,٣٨	١٦,٩٧
٢٣	طول الرجل	٩٩,٨٣	٧,٤٠	٧,٤١
٢٤	طول الفخذ	٥١,٩٨	٥,٧٦	١١,٠٨
٢٥	طول الساق	٤٤,٠١	٣,٥٣	٨,٠٢
٢٦	طول القدم	٢٥,٢٢	٤,٧١	١٨,٦٨

جدول رقم ٢ . متوسطات القياسات الجسمية مقربة لأقرب سنتيمتر لرياضي كل رياضة على حدة من أفراد العينة (ن = ١٤ لكل رياضة).

مسلسل	المتغيرات	الرياضات					
		١ قدم	٢ سلة	٣ طائرة	٤ يد	٥ قوى	٦ سباحة
١	محيط الرقبة	٣٦	٣٧	٣٦	٤٣	٣٥	٣٦
٢	محيط الكتفين	٩٩	١٠٧	٩٧	١٠٢	٩٨	١١٠
٣	محيط الصدر	٨٥	٩١	٨٥	٩٣	٨٧	٨٦
٤	محيط الوسط	٧٣	٧٨	٧٥	٨٠	٧٣	٧١
٥	محيط البطن	٧٤	٧٩	٧٥	٨٤	٧٥	٧٥
٦	محيط الحوض	٨٠	٨٥	٨٠	٨٨	٨٤	٨٥
٧	محيط العضد مرتخ	٢٦	٢٨	٢٦	٣٠	٢٧	٢٦
٨	محيط العضد منقبض	٣١	٣٤	٣٣	٣٤	٣٤	٣٤
٩	محيط الساعد	٢٤	٢٦	٢٥	٢٧	٢٦	٢٦
١٠	محيط رسغ اليد	١٦	١٨	١٧	١٧	١٩	١٩
١١	محيط الكف	٢٤	٢٥	٢٤	٢٤	٢٣	٢٣
١٢	محيط الفخذ	٤٩	٥٣	٥٠	٥٧	٥١	٥٣
١٣	محيط الركبة	٣٥	٣٨	٣٦	٣٧	٣٦	٣٥
١٤	محيط سمانة الساق	٣٥	٣٨	٣٦	٣٦	٣٥	٣٥
١٥	محيط رسغ القدم	٢٢	٢٤	٢٣	٢٤	٢٣	٢١
١٦	محيط مشط القدم	٢٤	٢٦	٢٥	٢٦	٢٦	٢٥
١٧	طول القامة من الوقوف	١٦٧	١٧٧	١٧٣	١٧٢	١٧٢	١٧٢
١٨	طول القامة من الجلوس	٧٧	٧٥	٧٧	٧٩	٩٠	٨٣
١٩	طول الذراع	٧٢	٨٠	٧٥	٧٨	٧٧	٨٠
٢٠	طول العضد	٣١	٣٣	٣٢	٣٢	٣٤	٣٤
٢١	طول الساعد	٢٧	٣٠	٢٨	٣١	٢٧	٢٩
٢٢	طول الكف	٢٠	٢٣	٢٠	٢٠	١٨	٢٠
٢٣	طول الرجل	٩٥	١٠٥	١٠٠	٩٨	١٠٠	١٠١
٢٤	طول الفخذ	٥٠	٥٦	٥١	٥٢	٥٣	٥٠
٢٥	طول الساق	٤٢	٤٤	٤٤	٤٣	٤٥	٤٥
٢٦	طول القدم	٢٤	٢٦	٢٥	٢٨	٢٣	٢٤

من المجموعات، مع تحليل مدى اقتران بعض المتغيرات المستقلة التابعة، وضبط هذا الاقتران إحصائيًا لتكون الفروق بين المجموعات راجعة أساسًا للفروق في المتغيرات التابعة دون المتغيرات المستقلة المقترنة. ويعالج هذا الأسلوب الارتباطات القائمة بين المتغيرات موضع التحليل. وقد استخدمت محكات بيلاي Pillai V ، وهو تيلينج ت ـ المربعة Hotelling T-square ، ولمداة ويلك Wilk's Lambda وفقًا لما ذكره موريسون Morrison [٢٠] لاختبار دلالة نتائج هذا التحليل.

ومتابعة لتحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات فقد استخدم تحليل الانحدار regression analysis بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضي وبين كل قياس من القياسات الجسمية على حدة لإيجاد العلاقة بين كل منهما. كذلك فقد استخدم تحليل التباين لمتغير مفرد (ANOVA) analysis of variance لاختبار الفروق بين رياضيي الرياضات المختلفة في كل قياس جسمي على حدة.

يلي ذلك إيجاد معاملى الانحدار للعمر الزمني والعمر الرياضى المعيارين في معادلة تحليل الانحدار لكل قياس من القياسات الجسمية، لتحديد مدى مساهمة كل منهما في العلاقة بينهما وبين القياسات الجسمية. كذلك فقد أجري اختبار ستيودنت نيومان كيولز Student Newman Keuls, SNK لاختبار دلالة الفروق بين رياضيى كل رياضة وبعضهم البعض الآخر في القياسات الجسمية التي أظهرت نتائج تحليل التباين لمتغير مفرد أنها ذات دلالة إحصائية. وأجريت التحاليل الإحصائية باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية Statistical Package for the Social Sciences SPSS [٢١، ص ص ١ـ٧٩؛ ٢٢، ص ص١ـ٣٧٥]. هذا وقد ارتضى الباحث مستوى دلالة ٠٥, ٠ على الأقل.

النتــائج

أسفرت نتائج تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات (MANCOVA) للعمر الزمني والعمر الرياضي مع جميع القياسات الجسمية مجتمعة (جدول رقم ٣) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠٥, ٠ مما يدل على وجود علاقة إيجابية بين كل

جدول رقم ٣. تحليل التغاير متعدد المتغيرات بين الرياضات المختلفة في جميع القياسات الجسمية مع ضبط متغيري العمر الزمني والعمر الرياضي.

البيـــان	اختبار التباين المتعدد*		قيمة ف	مستوى
	اسم الاختبار	قيمة الاختبار	التقريبية	الـدلالـة
التباين المتعدد الاقتراني**	بيــلاي فـي	١,١٩	٢,٩٣	,٠٠٠
	هوتيلينج ت ٢	٣,١٠	٢,٩٨	,٠٠٠
للعمر الزمنـي والعمـر الرياضى	ويلك لمبدا	٠,١٦	٢,٩٥	,٠٠٠
التبايـن المتعدد	بيــلاي فـي	٢,٥٨	٢,٢٦	,٠٠٠
	هـوتيلينج ت ٢	٧,٠٠	٢,٦٦	,٠٠٠
بيـن الرياضــات	ويلك لمبــدا	٠,٠٢	٢,٤٨	,٠٠٠

* بيلاي في Pillai V
هو تيلينج ت ٢ Hotelling T2
ويلك لمبدا wilk A

** معاملا الارتباط canonical correlation r ودلالتهما الإحصائية بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضى من جانب والقياسـات الجسمية من جانب آخر، للعوامل المستخلصة ذات الدلالة المعنوية هي ,٨٨ ودلالته ٠,٠١ ، ,٧٩، ودلالته ٠,٠١ .

من العمر الزمني والعمر الرياضي من جانب، وبين القياسات الجسمية مجتمعة من جانب آخر، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد للعمر الزمني ٠,٨٨ ومعامل الارتباط المتعدد للعمر الرياضي ٠,٧٩ كما تدل هذه النتائج على وجود اختلاف بين رياضيى الرياضات المختلفة في القياسات الجسمية مجتمعة. وهو ما يتفق مع الفرض الأول للبحث وبذا يعد الفرض مقبولاً.

ومتابعة لنتائج تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات (MANCOVA) فقد أجري تحليل الانحدار والتباين لمتغير مفرد (ANOVA) للقياسات الجسمية، كل على حدة، لاختبار الفروق بين رياضيي الرياضات المختلفة لكل متغير (جدول رقم ٤) . وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار للعمر الزمني والعمر الرياضي أن ١٥ قياسًا جسميًّا منهم ١١ للمحيطات، و ٤ للأطوال لهم علاقة ذات دلالة إحصائية مع كل من العمر الزمني والعمر الرياضي، حيث تراوحت درجة هذه العلاقة المتمثلة في معاملات الارتباط من ٠,٣٠ إلى ٠,٤٩ عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود علاقة إيجابية بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضي من جانب وبين كل من محيطات الرقبة، والصدر، والوسط، والعضد مرتخ، والساعد، والكف، والفخذ، والركبة، وسمانة الساق، ورسغ القدم، ومشط القدم، وطول الذراع، والعضد، والكف، والرجل من جانب آخر. وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض هذا البحث.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين لمتغير مفرد بين رياضيي الرياضات المختلفة في كل قياس جسمي على حدة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ١٧ قياسًا جسميًّا منهم ١٠ للمحيطات، و ٧ للأطوال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يدل على أنه يوجد اختلاف بين رياضيي الرياضات المختلفة في محيطات كل من الرقبة، والصدر، والوسط، والبطن، والحوض، والعضد مرتخ، والساعد، والفخذ، والركبة، ورسغ القدم، وأطوال كل من القامة من الوقوف، والقامة من الجلوس، والذراع، والكف، والرجل، والفخذ، والقدم. وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث.

ولتحديد مساهمة كل من العمر الزمني والعمر الرياضي في علاقتهما مع القياسات الجسمية فقد تم استخدام تحليل الانحدار لإيجاد معادلتي الانحدار لكل منهما. ويوضح جدول رقم ٥ نتائج تحليل الانحدار ومعاملات القياسات الجسمية في معادلتي انحدار كل من العمر الزمني والعمر الرياضي، وهي معاملات معايرة أي معاملات نسبية تحدد بوضوح درجة إسهام كل منهما في العلاقة الناتجة دون إضافة أي ثوابت لهذه المعاملات. ويتضح من نتائج التحليل أن العمر الرياضي أكثر إسهامًا من العمر الزمني في علاقتهما مع محيطات

جدول رقم ٤ . نتائج تحليلات كل من التغاير (للعمر الزمني والعمر الرياضي) والتباين لمتغير مفرد لكل قياس جسمي على حدة بين الرياضات المختلفة .

مسلسل	المتغيرات	التغاير		التباين	
		ر	د*	ف	د*
١	محيط الرقبة	,٣٢	,٠١٨	٢,٣٥	,٠٤٩
٢	محيط الكتفين	–	–	–	–
٣	محيط الصدر	,٣٤	,٠١٠	٥,٧٤	,٠٠٠
٤	محيط الوسط	,٣٤	,٠١٠	٣,٦٨	,٠٠٥
٥	محيط البطن	–	–	٥,٥٨	,٠٠٠
٦	محيط الحوض	–	–	٤,١٨	,٠٠٢
٧	محيط العضد مرتخ	,٤٣	,٠٠٠	٧,١٨	,٠٠٠
٨	محيط العضد منقبض	–	–	–	–
٩	محيط الساعد	,٤٦	,٠٠٠	٣,٠٩	,٠١٤
١٠	محيط رسغ اليد	–	–	–	–
١١	محيط الكف	,٤٩	,٠٠٠	–	–
١٢	محيط الفخذ	,٣٧	,٠٠٤	٤,٥٣	,٠٠١
١٣	محيط الركبة	,٣٤	,٠٠٨	٤,١٠	,٠٠٢
١٤	محيط سمانة الساق	,٤٩	,٠٠٠	–	–
١٥	محيط رسغ القدم	,٤٦	,٠٠٠	٢,٧٦	,٠٢٤
١٦	محيط مشط القدم	,٣١	,٠١٩	–	–
١٧	طول القامة من الوقوف	–	–	٢,٦٢	,٠٣٠
١٨	طول القامة من الجلوس	–	–	٣,٨١	,٠٠٤
١٩	طول الذراع	,٣٥	,٠٠٦	٤,٥٨	,٠٠١
٢٠	طول العضد	,٣٤	,٠٠٨	–	–
٢١	طول الساعد	–	–	–	–
٢٢	طول الكف	,٣٠	,٠٢٦	٣,٤٤	,٠٠٧
٢٣	طول الرجل	,٣٧	,٠٠٤	٣,٧٢	,٠٠٥
٢٤	طول الفخذ	–	–	٢,٣٣	,٠٥١
٢٥	طول الساق	–	–	–	–
٢٦	طول القدم	–	–	٢,٣٥	,٠٤٨

* د = مستوى الدلالة

العلامة (–) تدل على أن هذا المتغير غير دال إحصائيًا ولذلك لم تذكر نتائجه .

جدول رقم ٥. نتائج تحليلات الانحدار لمتغيري العمر الزمني والعمر الرياضي ومعاملات كل منهما (بيتا) المعايرة للقياسات الجسمية التي أظهرت دلالات إحصائية في تحليل التغاير لمتغير مفرد.

مسلسل	المتغيـــرات	العمر الزمني		العمر الرياضي	
		ب*	د**	ب*	د**
١	محيط الرقبة	,١٢	,٠٣٢	,٢٥	,٠٣٥
٢	محيط الكتفين	—	—	—	—
٣	محيط الصدر	,٠٧	,٥٧٦	,٣١	,٠١١
٤	محيط الوسط	,٣٥	,٠٠٤	,٠٣-	,٨٢٦
٥	محيط البطن	—	—	—	—
٦	محيط الحوض	—	—	—	—
٧	محيط العضد مرتخ	,١٠	,٣٧٠	,٣٨	,٠٠١
٨	محيط العضد منقبض	—	—	—	—
٩	محيط الساعد	,١٨	,١١٤	,٣٧	,٠٠١
١٠	محيط رسغ اليد	—	—	—	—
١١	محيط الكف	,٠٠	,٩٨٢	,٤٩	,٠٠٠
١٢	محيط الفخذ	,٠١	,٩٤٢	,٣٦	,٠٠٢
١٣	محيط الركبة	,٠٨	,٤٨٩	,٣٧	,٠٠٢
١٤	محيط سمانة الساق	,٢٧	,٠١٣	,٣٢	,٠٠٤
١٥	محيط رسغ القدم	,٠٤	,٦٨٧	,٤٤	,٠٠٠
١٦	محيط مشط القدم	,٠٢	,٨٦١	,٣١	,٠١٢
١٧	طول القامة من الوقوف	—	—	—	—
١٨	طول القامة من الجلوس	—	—	—	—
١٩	طول الذراع	,٣٥-	,٠٠٣	,٠٠	,٩٧٤
٢٠	طول العضد	,٢٤-	,٠٤٧	٠,١٨-	,١٣٢
٢١	طول الساعد	—	—	—	—
٢٢	طول الكف	,٣١-	,٠١٠	,٢١-	,٠٨٠
٢٣	طول الرجل	,١٥-	,١٨٩	,٢٨-	,٠١٨
٢٤	طول الفخذ	—	—	—	—
٢٥	طول الساق	—	—	—	—
٢٦	طول القدم	—	—	—	—

* ب = بيتا

** د = مستوى الدلالة

العلامة (ـ) تدل على أن هذا المتغير غير دال إحصائيًا ولذلك لم تذكر نتائجه.

الرقبة والصدر والعضد مرتخ والساعد والكف والفخذ والركبة وسمانة الساق ورسغ ومشط القـدم عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بينما كان العمر الزمني أكثر إسهامًا من العمر الرياضي في علاقتهما مع أطوال الذراع والعضد والكف عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ .

ولتحديد أوجه الاختلاف بين رياضيي الرياضات المختلفة في القياسات الجسمية التي أظهرت فروقًا ذات دلالات إحصائية فقد استخدم اختبار استيودنت نيومان كولوز (SNK) الموضح نتائجه في جدول رقم ٦ . وتوضح النتائج أن رياضيي كرة اليد كانوا أعلى من رياضيي كرة القدم، والكرة الطائرة، وألعاب القوى، والسباحة في محيطات الرقبة، والصـــدر، والـــوسط، والبـطن، والعضـــد مرتـخ، وفي محيط الفخـذ فيما عدا رياضيي السباحة. وكانوا أعلى من رياضيي كرة السلة في محيط البطن، ومن رياضيي الكرة الطائرة في محيطات الحوض، ومن رياضيي السباحة في محيط مشط القدم، وطول القدم.

وتـوضح نتائج المقارنة أن رياضيي كرة السلة كانوا أعلى من رياضيي كرة القدم، والسباحة في محيطات الوسط، والركبة، ومن رياضيي ألعاب القوى، والسباحة في محيطات الوسط، والركبة، ومن رياضيي كرة القدم، وكرة اليد في طول الرجل، ومن رياضيي كرة القـدم في محيط العضـد مرتخ، وأطوال كل من القامة من الوقوف، والذراع، والفخذ، ومن رياضيي السباحة في محيطات رسغ القدم، ومن رياضيي ألعاب القوى في طول الكف.

كما توضح النتائج أن رياضيي ألعاب القوى كانوا أعلى من رياضيي كرة القدم، وكرة السلة، والكرة الطائرة، وكرة اليد في قياس طول القامة من الجلوس. كذلك كان رياضيو السباحة أعلى من رياضيي كرة القدم في طول الذراع.

وتدل هذه النتائج على أن رياضيي كرة اليد أعلى بصفة عامة من رياضيي كرة القدم، والكرة الطائرة، وألعاب القوى في معظم محيطات أجزاء الجسم. كما أن رياضيي كرة السلة كانوا أعلى بصفة عامة من رياضيي كرة القدم، والكرة الطائرة، وألعاب القوى، والسباحة في بعض محيطات أجزاء الجسم وبعض أطوالها. أما رياضيو ألعاب القوى فقد كانوا أعلى

جدول رقم ٦ . نتائج اختبارات ستيودنت نيومان كيولز Student Newman Keuls (SNK) للمقارنة بين الرياضات في القياسات الجسمية التي أظهرت دلالات إحصائية* في تحليل التباين لمتغير مفرد.

مسلسل	المتغيـرات	الرياضـــــات					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
		قدم	سلة	طائرة	يد	قوى	سباحة
١	محيط الرقبـة	٤	–	٤	–	٤	٤
٢	محيط الكتفين	–	–	–	–	–	–
٣	محيط الصدر	٢، ٤	–	٢، ٤	–	٤	٤
٤	محيط الوسط	٢، ٤	–	٤	–	٢، ٤	٢، ٤
٥	محيط البطن	٤	٤	٤	–	٤	٤
٦	محيط الحوض	٤	–	٤	–	–	–
٧	محيط العضد مرتخ	٢، ٤	–	٤	–	٤	٤
٨	محيط العضد منقبض	–	–	–	–	–	–
٩	محيط الساعد	٤	–	–	–	–	–
١٠	محيط رسغ اليد	–	–	–	–	–	–
١١	محيط الكف	–	–	–	–	–	–
١٢	محيط الفخذ	٤	–	٤	–	٤	–
١٣	محيط الركبـة	٢	–	٢	–	٢	٢
١٤	محيط سمانة الساق	–	–	–	–	–	–
١٥	محيط رسغ القدم	٤	–	–	–	–	٢، ٤
١٦	محيط مشط القدم	–	–	–	–	–	–
١٧	طول القامة من الوقوف	٢	–	–	–	–	–
١٨	طول القامة من الجلوس	٥	٥	٥	٥	٥	–
١٩	طول الذراع	٦، ٢	–	–	–	–	–
٢٠	طول العضد	–	–	–	–	–	–
٢١	طول الساعد	–	–	–	–	–	–
٢٢	طول الكـف	–	–	–	–	٢	–
٢٣	طول الرجـل	٢	–	–	٢	–	–
٢٤	طول الفخـذ	٢	–	–	–	–	–
٢٥	طول الســاق	–	–	–	–	–	–
٢٦	طول القـدم	–	–	–	–	٤	–

* الرقم المسجل في عنوان العمود يرمز للرياضة، والرقم المسجل في العمود يرمز للرياضة التي كان متوسط القياس فيها أكبر من متوسط القياس في الرياضة عنوان العمود وذات دلالة معنوية، والعلامة (-) تدل على أن الفروق بين رياضيي الرياضات المختلفة في هذا المتغير غير دالة إحصائيًا.

من رياضيي كرة القدم، وكرة السلة، والكرة الطائرة، وكرة اليد في طول القامة من الجلوس. وتجيب هذه النتائج على التساؤل الثاني للدراسة.

المناقشـــة

أوضحت نتائج تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات أنه توجد اختلافات في القياسات الجسمية بين رياضيي الرياضات المختلفة عند ضبط متغيري العمر الزمني والرياضي. ويدل ذلك على أن الخصائص الجسمية التي يتميز بها رياضيو كل رياضة تختلف عن تلك التي يتميز بها رياضيو الرياضات الأخرى. وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالقياسات الجسمية ليس فقط في عملية الاختيار الأولى للناشئين بل أيضًا في عملية الانتقاء التخصصي للرياضة المحددة التي تناسبها الخصائص الجسمية للناشىء. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من كارتر وأوبري وشيت Carter, Aubry, & Sheet [٦]، وكذلك فليك Fleck [٧].

وأظهرت النتائج أن ضبط كل من متغيري العمر الزمني والعمر الرياضي من خلال استخدام تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات للقياسات الجسمية كان ضروريًا لما لهما من ارتباط بالقياسات الجسمية. وهذا يدل على أن القياسات الجسمية ليست مستقلة عن العمر الزمني والعمر الرياضي ومن الضروري أن يوضع ذلك في الاعتبار عند دراسة القياسات الجسمية. ويعد استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات أنسب الأساليب استخدامًا لتحليل متغيرات القياسات الجسمية نظرًا لما يتميز به هذا الأسلوب من معالجته لظاهرة الارتباط بين هذه المتغيرات. وهذا ما أكد عليه واتسون Watson [١٨] من خلال ما توصل إليه في دراسته الموسعة على رياضيين مماثلين في المجتمع الإنجليزي.

ودلت النتائج على أن العمر الزمني أكثر إسهامًا من العمر الرياضي في علاقتهما مع أطوال أجزاء الجسم المختلفة خاصة الذراع، والعضد والكف. وتعني هذه النتائج ضمنًا أن أطوال أجزاء الجسم هذه تتأثر بعاملي النمو والتطور الطبيعيين للفرد واللذان يتأثران بدورهما بالعوامل الوراثية الفردية. أي أن هذه الأطوال تتحدد لدى الفرد حتى قبل اشتراكه في أي

رياضة، ولا تتأثر بعد ذلك بنوع الرياضة الممارسة، ولكن يمكن أن تكون عاملاً مهمًا من عوامل النجاح في الرياضة.

كما دلت النتائج أيضًا على أن العمر الرياضي أكثر إسهامًا من العمر الزمني في علاقتهما مع محيطات أجزاء الجسم المختلفة خاصة الرقبة، والصدر، والعضد مرتخ، والساعد، والكف، والفخذ، وسمانة الساق، ورسغ القدم، ومشط القدم. وتعني هذه النتائج ضمنًا أن محيطات أجزاء الجسم تتأثر بعاملي الممارسة والخبرة الرياضية للرياضي كما أنها تتوقف على طول فترة الممارسة وكثافة التدريب الذي يتلقاه الرياضي. أي أن هذه المحيطات تنمو بنمو الفرد رياضيًا وبارتفاع مستواه الفني وتقدمه رياضيًا. وبذلك فقد تتأثر بنوع الرياضة الممارسة، وقد تكون عاملاً مهمًا من عوامل التمييز بين الرياضات المختلفة من حيث تأثيرها على هذه المحيطات وإحداث تغيير فيها.

وأوضحت النتائج أن رياضيي كرة اليد كانوا أعلى من رياضيي الرياضات الأخرى في معظم محيطات أجزاء الجسم، التي غالبًا ما تعبر عن القوة والقدرة العضلية كما يشير واتسون وأودونوفان Watson & O'Donovan [٣] وقد يكون ذلك راجعا إلى طبيعة اللعب في كرة اليد التي تتطلب مستوى عاليًا من القوة العضلية وتسهم في نجاح الرياضي وتقدمه في الأداء الرياضي.

وأوضحت النتائج أن رياضيي كرة السلة كانوا أعلى من رياضيي الرياضات الأخرى في بعض محيطات أجزاء الجسم وبعض أطوالها. وقد يكون ذلك راجعًا إلى متطلبات رياضة كرة السلة والتي تعتمد إلى حد كبير على طول قامة لاعب كرة السلة. ويعتبر الطول بصفة عامة وطول الأطراف بصفة خاصة من العوامل المهمة المساهمة في تفوق لاعب كرة السلة وتقدمه في الأداء، لذا ظهر رياضيو كرة السلة أكثر طولاً وأكبر حجمًا في بعض أجزاء الجسم عن غيرهم من رياضيي الرياضات الأخرى.

الاستخلاصات والتوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن الاستخلاص بأنه توجد اختلافات في القياسات الجسمية بين رياضيي كرة القدم والسلة واليد والطائرة وألعاب القوى والسباحة، وأن رياضيي كرة اليد يتميزون عن غيرهم من الرياضيين بزيادة محيطات معظم أجزاء الجسم والتي تعبر غالبًا عن زيادة القوة العضلية. وأن رياضيي كرة السلة يتميزون عن غيرهم من الرياضيين بزيادة في بعض أطوال أجزاء الجسم وبعض المحيطات والتي تعد من العوامل المساهمة للنجاح في أداء متطلبات هذه الرياضة.

وإستنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

١ ـ الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اختيار الناشئين للرياضات التي شملتها الدراسة مع مراعاة فروق العمر حيث أجريت هذه الدراسة على المستوى العالي.

٢ ـ إجراء دراسات موسعة امتدادًا لهذه الدراسة للتوصل إلى الأسلوب المناسب الذي يمكن استخدامه بدقة في اختيار وانتقاء ناشيء كل رياضة بناء على قياساتهم الجسمية المناسبة لطبيعة هذه الرياضة ومتطلباتها.

المراجـــــع

[١] De Gary, A.L., L. Levine, and J.E.L. Carter. *Genetic and Anthropological Studies of Olympic Athletes*. New York: Academic Press, 1974.

[٢] Lauback, L.L., and J.T. McConville. "The Relationship of Strength to Body Size and Typology." *Medicine and Science in Sports*, 1 (1969), 189-94.

[٣] Watson, A.W.S., and D. J. O'Donovan. "The Relationship of Muscular Strength to Body Size in Post-Pubertal Males." *Irish Journal of Medical Science*, 146 (1977), 307-308.

[٤] خاطر، أحمد محمد، وعلي فهمي البيك. *القياس في المجال الرياضي*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

[٥] مراد، جمال الدين. «دراسة حول المقاييس المورفولوجية وعلاقتها بمتطلبات بعض الألعاب الجماعية (يد ـ سلة ـ طائرة ـ قدم).» رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية، جامعة حلوان، ١٩٧٦م.

[٦] Carter, J.E.L., S.P.Aubry, and D. A. Sheet. "Somatotypes of Montreal Olympic Athletes." In Carter, J.E.L., ed. *Medicine and Sport*, vol. 16. New York: Basel S. Kargee, 1982, pp 53-80.

[٧] Fleck, S.J. "Body Composition of Elite American Athletes." *The American Journal of Sports Medicine*, 11 (1983), 398-403.

[٨] Tanner, J.M. *The Physique of the Olympic Athlete*. London: Arnold, 1964.

[٩] Hirata, K. "Physique and Age of Tokyo Olympic Champions." *Journal of Sports Medicine*, 60 (1966), 207-22.

[١٠] Carter, J.E.L. "The Somatotypes of Athletes: A Review." *Human Biology*, 42 (1970), 535-39.

[١١] جمال الدين، عبدالمحسن محمد. «دراسة لتحديد بعض المواصفات الجسمية للاعبي الكرة الطائرة بجمهورية مصر العربية.» رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية بالإسكندرية، جامعة حلوان، ١٩٧٢م.

[١٢] البيك، علي فهمي. «دراسة مقارنة لبعض القياسات الأنثروبومترية عند سباحي المستوى العالي وسباحي منتخب المملكة العربية السعودية، في سباحة المسافات الطويلة.» *دراسات وبحوث جامعة حلوان*، ٣ (١٩٨٠م)، ٨٧ - ١٠٨.

[١٣] أبو زيد، عماد الدين عباس. «علاقة بعض القياسات الجسمية والعناصر البدنية بمستوى القدرة العضلية للرجلين للاعبي كرة اليد القوميين.» رسالة ماجستير، كلية التربية للبنين، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.

[١٤] درويش، كمال عبدالرحمن. *دراسات وبحوث في التربية الرياضية والترويح*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٢م.

[١٥] إسماعيل، كمال عبدالحميد. «القياسات الجسمية للاعبي كرة اليد الممتازين (دراسة عاملية).» رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، ١٩٨٣م.

[١٦] Behnke, A.R., and J. Royce. "Body Size, Shape and Composition of Several Types of Athletes." *Journal of Sports Medicine*, 6 (1966), 75-88.

[١٧] Behnke, A.R., and J.H. Wilmore. *Evaluation and Regulation of Body Build and Composition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

[١٨] Watson, A.W.S. "The Physique of Sportsmen: A Study Using Factor Analysis." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 16 (1984), 287-93.

[١٩] Weiner, J.S., and S.A. Lourie. *Human Biology: A Guide to Field Methods*. Oxford; Blackwell, 1969.

[٢٠] Morrison, D.F. *Multivariate Statistical Methods*. 2nd. ed. New York: McGraw Hill, 1976.

[٢١] Hull, C.H., and N.H. Nie. *SPSS update 7-9*. New York: McGraw Hill, 1981.

[٢٢] Nie, N.H. et al. *Statistical Package for the Social Sciences*. 2nd ed. New York: McGraw Hill, 1975.

Anthropometric Measurements Variation among Top Sportsmen in Different Sports

Abdelwahab M. El-Naggar
Dept. of Physical Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of the study was to compare various anthropometric measurements of top sportsmen playing soccer, basketball, volleyball, handball, swimming, and track and field, and to analyze chronological and sports ages effects. Subjects were 84 first class Saudi players. Variables were 29: 16 circumferences and 10 lengths of body parts, in addition to chronological and sports ages and the sport played. Results showed that chronological age is more related to lengths, while sports age is more related to circumferences. Handball players were superior to soccer, volleyball, track and field, and swimming players in circumferences. Basketball players were superior to soccer, volleyball, track and field, and swimming players in some circumferences and some lengths.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢ ، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٩٥-٦٣٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال: دراسة ميدانية لبناء مفهوم ذات إيجابي

سامي بن محمد ملحم

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات/ الأقسام الأدبية ،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتلخص مشكلة البحث في تصميم برنامج إرشادي لبناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال وتجريبه. واقتصر البحث على تحديد المظاهر السلبية للذات لدى الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية وبناء مقياس لمفهوم الذات، وفي إعداد برنامج إرشادي من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال.

وقد تم تطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة عشوائية من ٥٠٠ طفل وطفلة يمثلون مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة إربد بالأردن. كما تم اختيار أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة وعددهم ٦٠ طفلا وطفلة واستخراج المظاهر السلبية لمفهوم الذات لديهم والتي تضمنها مقياس مفهوم الذات لدى الأطفال من سن ٩-١٦ سنة.

وقد أشارت النتائج البيانية والإحصائية التي تم التوصل إليها من تطبيق البرنامج الإرشادي، إلى وجود اتجاه ثابت نسبيًا نحو ارتفاع ملموس في مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال عبر جميع مراحل البرنامج المختلفة مقارنة بمستوى التحصيل الدراسي في مرحلة الملاحظة.

لقد قدم البحث نموذجًا لبرنامج إرشادي يهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال من أجل زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتم تنظيم البرنامج بحيث يسهل على المعلم تطبيقه خلال حصصه اليومية في المدرسة.

أولاً : مقدمـــة

يحتـل موضوع مفهوم الذات جانبًا مهمًا في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الحديثة. كما تحدثت عنه عدة نظريات في الشخصية. وقد عرّف مفهوم الذات على أنه: «تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات يبلوره الفـرد ويعتـبره تعريفًا نفسيًا لذاته ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية» [١، ص٩٨].

ولا شك أن عددًا كبيرًا من العوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال. من أهمها المنزل والمدرسة حيث تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة (من سن ٢-٦ سنوات) من أهم المـراحل لنمو مفهوم الذات لديه [٢]. فخلال تلك الفترة التي يعيشها الطفل بين أفراد أسرته من والديّن وإخوة وأخوات تتكون لديه البدايات الأولى لمفهومه عن ذاته من الخبرات التي تتاح له داخل البيت وخارجه مما يتلقاه من استجابات الآخرين البارزين من حوله.

ولـدى وصـولـه المـدْرسـة، فإن المناخ المدرسي الجديد، وما يتلقاه من استجابات الآخـريـن من رفـاقـه داخـل الفصل الدراسي وخارجه، أو من مدرسيه، وما يمارسه من نشاطات، كل ذلك يؤثر في تكوين مفهوم إيجابي أو سلبي نحو ذاته. ومن هنا تبرز خطورة هذا التأثير فيما إذا كانت الخبرات التي مرّ بها الطفل سلبية. فإن النظرة السلبية نحو ذاته تتعزز وتقوى. أما إذا كانت الخبرات التي مرّ بها الطفل إيجابية، فإن النظرة الإيجابية نحو مفهومه عن ذاته هي التي تتعزز وتقوى [٣، ص ص ٦١٣-٦١٤].

ويشير سيرز Sears [٤] في هذا الصدد إلى العلاقة الشديدة بين مفهوم الذات الذي يكونه الطفل عن نفسه، ومستوى تحصيله الدراسي. وأن النظرة الإيجابية نحو الذات تساعد الطفل في تحسين مستواه في الدراسة. وقد أيد هذه المقولة عدد من البحوث والدراسات التي أجريت على الأطفال بهدف دراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل [٥، ٦].

هذا، وقد ركز الباحثون في الآونة الأخيرة على بناء عدد من الاستراتيجيات الخاصة لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال [٧] وكذلك على السمات الواجب توافرها في المعلم حتى يحقق نماء إيجابيًا لمفهوم الذات لدى الأطفال تتلخص في الاهتمام بـ:

١ ـ الأطفال باعتبارهم أصدقاء ودودين يستحقون كل خير ومحبة وينمون من الداخل غير متأثرين بما يحيط بهم من أحداث جارية.
٢ ـ قدرات الأطفال في إمكانية حل مشكلاتهم بأنفسهم.
٣ ـ تعلم الأطفال تحديد أهدافهم بواقعية.
٤ ـ مساعدة الأطفال على النمو الإيجابي السليم.
٥ ـ الخبرات الإدراكية للأطفال أكثر من الاهتمام بالأحداث الجارية.
٦ ـ ردود فعل الأطفال أكثر من الاهتمام بالأحداث الجارية.
٧ ـ فهم أسباب السلوك لدى الأطفال من خلال تفكيرهم الراهن ومشاعرهم ووضعهم. وليس بالإشارة إلى الضغوط التي خبروها في حياتهم اليومية.
٨ ـ النظر بإيجابية للذات الداخلية للمعلم، وأن يضع نفسه مكان الآخرين، ويسلك وفق هذا التصور.

ويعتقد بيرنز Burns [٨، ص ص٢٥٠-٢٥٧] أن الدروس اليومية التي يقدمها المعلم لأطفاله أشبه ما تكون بجلسات العلاج النفسي التي يعبر الأطفال بها عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم. مما يكون للمعلم التأثير المباشر على كل من حوله من أطفال وزملاء وأفراد سلبًا أو إيجابًا وذلك بما يتسم المعلم به من مفهوم سلبي أو إيجابي عن ذاته.

وأشار محمد خطاب [٩، ص ص٨-٩] إلى هرمية شافلسوت Shavelson لمفهوم الذات لدى الأطفال على اعتبار أن المفهوم العام للذات الذي يكوّنه الفرد عن نفسه ماهو إلا نتيجة محصّلة لعوامل متعددة تنطلق من قاعدة الهرم، وتتدرج عبر خبرات الطفل في المنزل والمدرسة والمجتمع بحيث تشكل لديه مفاهيم فرعية لذاته تتعلق بجسمه وشخصيته وعاطفته وتحصيله لتجتمع معا وتشكل بالتالي مفهومًا عامًا للذات لديه. هذا المفهوم الذي يسعى المعلم جاهدًا لتحقيقه لدى أطفاله.

وبالرغم من صفة الثبات النسبي التي يتسم بها مفهوم الذات لدى الأفراد [١٠، ص ص٤٩٨-٤٩٩]، إلا أن ما جاءت به نظرية روجرز Rogers حول الذات [١١] يشير إلى إمكانية إحداث التغيير في السلوك عن طريق إحداث تغيير في مفهوم الذات لدى الفرد.

ومن هنا يأتي دور المعلم في إدراكه للمسؤوليات الملقاة على عاتقه تجاه أطفاله في حجرة المدرسة من أجل توفير المناخ التربوي الملائم داخل غرفة الفصل الدراسي وخارجه. ومن حيث هو قدوة ليحقق بناء إيجابيًّا لمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.

وتحاول هذه الدراسة بناء برنامج إرشادي يستخدمه المعلم خلال دروسه اليومية في الفصل من أجل تحقيق إيجابي لمفهوم الذات لدى أطفاله.

ثانيًا : مشكلة البحث وأهميته

تأتي هذه الدراسة للكشف عن المظاهر السلبية لمفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية والتي تساعد في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما المظاهر السلبية لمفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية؟

٢ - هل هناك علاقة بين المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال ومستوى التحصيل الدراسي لديهم؟

٣ - هل يتمكن المعلمون من بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال الذين يعانون من المظاهر السلبية لمفهوم الذات؟

وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها محاولة للكشف عن بعض نواحي المظاهر السلبية التي تنتاب الأطفال في مفهومهم عن الذات لديهم في مرحلة الدراسة الابتدائية. ذلك أن معرفة هذه المظاهر والمشاعر تساعد في التخطيط لبناء برامج إرشادية لمثل هؤلاء الأطفال.

كما أنها تفيد في مساعدتهم على التوافق السليم. وأن ما يعبر عنه الطفل الذي يتسم بمظاهر ومشاعر سلبية عن مفهومه لذاته من أنماط سلوكية، ومن تدنٍ في مستوى تحصيله الدراسي، تميزه عن طفل سوي آخر. وأن المشكلة التي يسعى إليها الباحث هي مشكلة النمو السلبي لمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال بالرغم من أنهم مازالوا يشاركون في الحياة الاجتماعية والمدرسية لكنهم متميزون عن أفراد سنهم بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

ويمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط التالية:

١ ـ يعتبر هذا البحث من المحاولات الرائدة في مجال تعديل السلوك في البيئة الأردنية القائمة على تطبيق برامج إرشادية محددة على الأطفال الذين يعانون من مفهوم سلبي للذات عندهم.

٢ ـ يمكن أن تستفيد منه الجهات المسؤولة في مجال تحسين عملية التعلم لدى الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية.

٣ ـ كما قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير أساليب التعليم وتوجيهها نحو بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال الذين يعانون من مفهوم سلبي للذات لديهم أثناء قيامهم بعملية التعلم.

٤ ـ وقد يفيد البحث في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (أو أثناء تدريبهم) بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلم على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الأطفال المتأخرين دراسيًا.

٥ ـ وقد يستفيد من نتائج هذا البحث المعلم نفسه في تقويمه الذاتي لعمله ومستوى أدائه له ومجالات تلافي الثغرات التي تعيق أداءه في التعلم.

ثالثًا: أهـداف البحـث

يهدف هذا البحث إلى:

١ ـ تحديد المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢ ـ معالجة بعض نواحي المظاهر السلبية في مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال. وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح وقياس التغير الذي يحتمل أن يطرأ على بعض نواحي مفهوم الذات لديه.

رابعًا : حـدود البحـث

يقتصر هذا البحث على:

١ ـ تحديد المـظاهـر السلبية في مفهـوم الذات التي يعاني منها الأطفال في المرحلة الابتدائية ممن يتميزون بانخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢ ـ عينة من الأطفال يمثلون أطفال المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة إربد بالأردن.

٣ ـ بناء مقياس لمفهوم الذات لدى الأطفال (من سن ٩ ـ ١٦ سنة).

٤ ـ إعداد برنامج إرشادي لمعالجة بعض نواحي المظاهر السلبية في مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية.

خامسًا : تحديد المصطلحـات

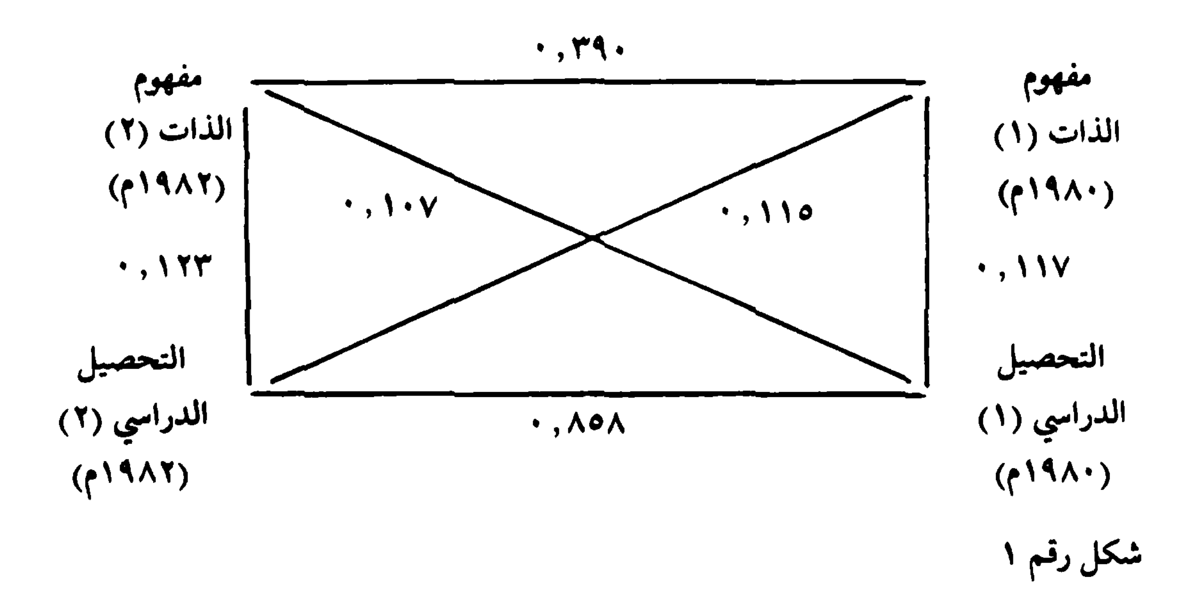
١ ـ مستوى التحصيل الدراسي: ويقصد به متوسط مجموع الدرجات النهائية التي يحصل عليها الطفل خلال مراحل دراسته في الفصل الدراسي الواحد.

٢ ـ تعديل السلوك: اتجاه علاجي يستخدم فيه عدد من الأساليب بهدف إحداث تغيير في سلوك الأطفال.

سادسًا : الدراسـات السابقة

بالرغم من أن عددًا كبيرًا من البحوث والدراسات التي أجريت طوال ثلاثين عامًا مضت حول العلاقة بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي افترضت وجود علاقة قوية بينهما [١٢]. إلا أنها لم تستطع توضيح مدى العلاقة السببية التي تربط بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي [١٣] مما حدا ببوتبوم وآخرين Pottebaum et al. [١٤] إجراء دراستهم الطولية على عينة من طلبة السنتين الأولى والثانية في المدرسة الثانوية التابعة

للمركز الوطني للإحصاءات التربوية حول بيان مدى العلاقة السببية بين كل من مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، مستخدمًا في ذلك التصميم الإحصائي (C L P C) Cross - Lagged Panel Correlation والتي أشار فيها إلى أنه لا توجد علاقة سببية واضحة بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي بالرغم من ظهور أثر للتفاعل المشترك بينهما كما توضحه معاملات الارتباط الناتجة من الدراسة (شكل رقم ١).



شكل رقم ١

كما حدا بالباحثين في البحث عن الاستراتيجيات الخاصة التي تهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال من أجل إيجاد نوع من العلاقة الإيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وقياس مدى التطور الذي يحتمل أن يحدث من خلال تطور إيجابي نحو مفهوم الذات لدى الأطفال.

فقدم جينوت Ginot [١٥، ص ص١٤-١٥] عددا من الأساليب التي يستطيع من خلالها المعلم بناء مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال، تضمنت ضبط المعلم لغضبه، وإعطاء فرص كافية للأطفال كي يعبروا من خلالها عن أفكارهم ومشاعرهم والاعتراف بالعمل الجيد لديهم دون تمييز بينهم، وتقديم نقد بناء لهم.

وأشـار بروفـاي Prophy [١٦] في دراسـة له حول تأثـيرات المعلم على التحصيل الدراسي للطالب إلى أن أي محاولة لتحسين مستوى تحصيل الطالب الدراسي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار السلوك المؤثر للمعلم خلال قيامه بعملية التعلم.

كما عرض بيركي Purkey [١٧، ص٥١] عددًا آخر من الاستفسارات والأسئلة التي يطرحها المعلمون على أنفسهم في سعيهم لتحقيق بناء إيجابي لمفهوم الذات عند أطفالهم تتعلق بشخصية المعلم وأسلوبه في مواجهة أطفاله. وطرق تدريسه للمادة التعليمية. وكذلك في نظرة المعلم لأطفاله وتوقعاته من حيث قدرتهم على أداء المهمات التي توكل إليهم. وأشار بيركي Purkey إلى أن المعلم قادر على خلق مناخ صفي ملائم يستطيع به بناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال إذا ما راعى العوامل التالية:

١ ـ التحدي المقبول لقدرات الأطفال
٢ ـ حرية الطفل في اتخاذ القرار المناسب
٣ ـ احترام المعلم لأطفاله
٤ ـ العلاقة الودودة بين المعلم وأطفاله
٥ ـ الانضباطية في إدارة الصف المدرسي من قبل المعلم
٦ ـ النجاح الذي يتيحه المعلم لأطفاله

وقدم بيكوم Beckum [١٨] برنامجًا إرشاديًا لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفـال في مرحلة الـدراسة الابتدائية تضمنّ أربعًا وعشرين جلسة إرشادية هدفت إلى مساعدة الأطفال على العمل على حل مشكلاتهم بأنفسهم.

وأشار فلكر Felker [١٩، ص١٩] إلى عدد من الأفكار التي تؤدي إلى بناء مفهوم إيجـابي للذات عنـد الأطفـال تتلخص في امتداح الكبار لأنفسهم (عند قيامهم بالأعمال الحسنة) أمام أطفالهم بحيث تكون نموذجًا يقلده الأطفال فيما بعد ومساعدة هؤلاء الأطفال على تقويم أنفسهم بواقعية، ووضع أهداف قابلة للتطبيق العملي، ومدح أنفسهم لدى قيامهم هم أيضًا بعمل حسن.

وحدّد أدامسون Adamson [٢٠، ص ص١٢-١٧] السمات التالية التي بها يحقق المعلم بناء إيجابيًا لمفهوم الذات لدى أطفاله:

١ - فهم المعلم لذاته
٢ - موقف المعلم وتوقعاته من أطفاله
٣ - سلوك المعلم وأعماله
٤ - الاتجاهات التي يعبر عنها المعلم

وعرض محمد حمدان [٢١] تصورًا للتربية العيادية كوسيلة ناجحة للتفوق والتغلب على ضعف التحصيل لدى الأطفال. وقال إن التربية العيادية هي تربية فردية تحليلية شخصية مواجهة للتعامل مع أفراد التلاميذ كما هم والأخذ بيدهم وحاجاتهم خطوة بعد أخرى حتى وصولهم إلى أهدافهم التحصيلية المتنوعة ووضع خطوات عملية لتطبيق برنامجه في التربية العيادية.

وقدم محمد خطاب [٢٢] دراسة حول بناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيقها لدى التلاميذ. أشار فيها إلى عدد من البحوث والدراسات التي تناولت عددًا من الاستراتيجيات الخاصة ببناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال.

كما أتيح للباحث الاطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس الخاصة بمفهوم الذات [٢٣؛ ٢٤؛ ٢٥؛ ٢٦؛ ٢٧، ص ص ٣٥-٣٧؛ ١٨] بهدف تحقيق بناء مقياس لمفهوم الذات عند الأطفال يخدم أغراض الدراسة الحالية.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث في النقاط التالية:

١ - أن المعلم قادر على تحقيق بناء إيجابي لمفهوم الذات عند الأطفال إذا ما اتسم بفهمه لذاته ونظرة واقعية منه لأطفاله، وكذلك بسلوكه وأعماله تجاه أطفاله، وفي ضبطه لإدارة الصف المدرسي.

٢ ـ إن وسائل الإثابة والتعزيز الإيجابي التي يقدمها المعلم لأطفاله وسيلة مهمة في مساعدة الأطفال على تقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية وتحسين مستوى الأداء في عملهم وبناء الشخصية المتكاملة لهم.

٣ ـ كما أفاد الباحث من هذه الدراسة والبحوث والمقاييس العربية والأجنبية لمفهوم الذات في إعداده لخطوات البرنامج وأدواته المساعدة.

سابعًا : فروض البحث

يمكن تحديد فروض البحث كما يلي:

١ ـ توجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف في مستوى التحصيل الدراسي وبين مفهوم الذات لدى الأطفال الذين لا يعانون من ضعف في مستوى التحصيل.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا في مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يخضعون لبرنامج إرشادي وبين مفهوم الذات لدى الأطفال الذين لا يخضعون لآية برامج إرشادية لصالح المجموعة الأولى.

٣ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التحصيل لدى الأطفال الذين يخضعون لبرنامج إرشادي وبين مستوى تحصيل الأطفال الذين لا يخضعون لأية برامج إرشادية لصالح المجموعة الأولى.

ثامنًا : خطوات البحث وإجراءاته

١ ـ مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أطفال فصول المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع، خامس، سادس ابتدائي) في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة إربد بالأردن. ويبين الجدول رقم ١ توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الفصل الدراسي والجنس.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الفصل الدراسي والجنس*

الفصل الدراسي		الرابع الابتدائي	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي	المجمـوع
الجنس	ذكور	١٣٢٦	١٣١١	١٢٧٠	٣٩٠٧
	إنـاث	١٣٣٩	١٢٤٤	١١٧٦	٣٧٥٩
المجمـوع		٢٦٦٥	٢٥٥٥	٢٤٤٦	٧٦٦٦

* النشرة الإحصائية الصادرة من مديرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة إربد للعام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٨م.

٢ ـ عينـة الدراسـة

اشتملت عينة الدراسة على ستين طفلاً وطفلة من أطفال صفوف المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع، خامس، سادس ابتدائي) تراوحت أعمارهم بين ثمان سنوات وأربعة شهور، واثنتي عشرة سنة وسبعة شهور، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة على النحو التالي:

١ ـ تم تطبيق مقياس مفهـوم الذات للأطفال في صورته النهائية على ٥٠٠ طفل وطفلة اختيروا عشوائيًا من أفراد مجتمع الدراسة.

٢ ـ تم تصحيح المقياس حسب مفتاح التصحيح الخاص به، بحيث كان مجموع الدرجات على المقياس ممثلاً للدرجة الكلية لمفهوم الذات لدى الطفل.

٣ ـ اختير ٦٠ طفلاً وطفلة بالتساوي بين الجنسين ممن حصلوا على أدنى الدرجات في المقياس، واعتـبروا من الأطفال الذين يتسمون بمستوى سلبي لمظاهر مفهوم الذات لديهم. حيث تم تطبيق اختبار جودانف ـ هاريس للرسم Goodenough-Harris والذي كان الباحث قد ترجمه للعربية، وقام بتقنينه للبيئة الأردنية، وذلك للتأكد من أن الأطفال الذين تم اختيارهم متشابهون في مستوى ذكائهم.

٤ ـ تم تقسيم أفراد عينة الدراسة المختارة إلى مجموعتين هما :

ا ـ أفراد عينة الدراسة التجريبية ، وقد بلغ عددهم ٣٠ طفلاً وطفلة بالتساوي بين الجنسين.

ب ـ أفراد عينة الدراسة الضابطة ، وقد بلغ عددهم ٣٠ طفلاً وطفلة بالتساوي بين الجنسين.

ويبين الجدول رقم ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة حسب الفصل الدراسي والجنس.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة حسب الفصل الدراسي والجنس

الفصل الدراسي	الرابع الابتدائي			الخامس الابتدائي			السادس الابتدائي		
العينة / الجنس	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
العينة التجريبية ن = (٣٠)	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠
العينة الضابطة ن = (٣٠)	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠
الإجمالي	١٠	١٠	٢٠	١٠	١٠	٢٠	١٠	١٠	٢٠

٣ ـ أدوات البحث

قام الباحث ببناء الأدوات التالية لأغراض الدراسة الحالية :

١ ـ مقياس مفهوم الذات للأطفال

قام الباحث ببناء مقياس لمفهوم الذات لدى الأطفال اشتمل على ١٢٠ فقرة سلبية وأخرى إيجابية يمثل كل منها مظهرًا من مظاهر مفهوم الذات لدى الأطفال، بحيث تندرج

جميعها تحت أربعة مجالات رئيسة يمثل كل مجال منها ثلاثة أبعاد فرعية يندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد عشر فقرات سلبية وأخرى إيجابية وهذه المجالات وأبعادها هي :

أولاً : المجال المعرفي : ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) القدرة العقلية
(ب) صعوبات التعلم
(جـ) التحصيل الدراسي
ثانياً: المجال الاجتماعي : ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) العلاقات الأسرية
(ب) التفاعل الاجتماعي
(جـ) المشاركة الاجتماعية
ثالثًا : المجال النفسي: ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) التوافق النفسي
(ب) التوافق الديني
(جـ) الثقة بالذات
رابعًا : المجال الصحي : ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) الصحة العامة
(ب) العادات
(جـ) الأنشطة

ويقوم المفحوص بإعطاء إجابة واحدة لكل عبارة من العبارات السلبية والإيجابية. وتقدر درجة المفحوص حسب مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس. حيث يمثل مجموع الدرجات على المقياس الدرجة الكلية لمفهوم الذات لدى الطفل.

هذا، وقام الباحث بإجراء الخطوات التالية بهدف تحقيق بناء مقياس لمفهوم الذات للأطفال. واتخذ الخطوات الإحصائية للتأكد من صدق المقياس وثباته :

١ ـ دراسة عدد من المقاييس والاختبارات ذات العلاقة .

٢ ـ تم استطلاع آراء المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية حول المشاعر والمواقف التي يبديها الأطفال خلال قيامهم بنشاطاتهم اليومية والتي يمكن أن تنمّ عن مظاهر مفهوم الذات لديهم .

٣ ـ وبناء على اقتراحات المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية ، وانطلاقًا من هرمية شافلسون Shavelson [٩] التي تمثل أنماط السلوك التي يتعرض لها الطفل سواء كان ذلك من خلال وجوده ضمن أسرته أو مدرسته أو محيطه . والتي تشكل بالتالي مفهومه عن ذاته . فقد تمت صياغة قائمة أولية من المشاعر والمظاهر والمواقف التي يبديها الأطفال والتي يمكن أن تعبّر عن مفهوم الطفل لذاته . حيث تم تطبيقها على عينة تجريبية من ١٢٠ طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين سن ٩ـ١٦ سنة .

٤ ـ وبناء على نتائج هذه الدراسة الأولية تم تعديل القائمة بحيث حذفت البنود غير الواضحة لدى الأطفال وعدلت صياغة عدد من الفقرات لتتناسب ومستوى الأطفال اللغوي في هذه السن .

٥ ـ وقد تم عرض المقياس في صيغته النهائية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية كل على حدة . وسجلت آراؤهم حول مدى صلاحية وصدق بنود المقياس في قياس مفهوم الذات عند الأطفال . وقد أخذ الباحث بأكثر الآراء اتفاقًا في هذا الموضوع .

٦ ـ وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة عشوائية من ٨٠ طفلاً وطفلة مرتين بفارق زمني قدره عشرون يومًا بين مرتي التطبيق . وتم رصد درجات الأطفال على المقياس واستخرج معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة فبلغ ٠,٩٢١٣٧ .

٧ ـ وقد اتفق المحكِّمون من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية على أن المجالات التي تضمنها المقياس وفقراتها تمثل المشاعر والمظاهر والمواقف التي يمكن أن تنم عن مظاهر مفهوم الذات لدى الأطفال.

وحتى يتأكد الباحث من صدق الوقائع الخارجية، قام بتطبيق هذا المقياس على عينة من ٣٠ طفلاً وطفلة.

ثم قام بتطبيق مقياس آخر [٢٤] له خصائص هذا المقياس نفسها ويتميز بصدق وثبات على العينة نفسها. وقام باستخراج معامل الصدق بين المقياسين فكان ٠,٧٦٣٥.

وهكذا وصل المقياس إلى صورته النهائية [١] واعتبر صالحًا للتطبيق على الأطفال بهدف قياس مفهوم الذات عندهم واختيار أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

ب ـ البرنامج الإرشادي

قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي يهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال اشتمل على الخطوات الرئيسة التالية:

١ ـ ملاحظة سلوك الأطفال: وتهدف إلى ملاحظة المظاهر والمواقف والمشاعر السلوكية التي تبدر من الأطفال موضوع الدراسة والتي تتسم بمفهوم سلبي للذات عندهم. ومن أجل هذا الغرض قام الباحث بإعداد جدول لملاحظة سلوك الأطفال قائم على مقياس مفهوم الذات للأطفال. ويمثل الشكل رقم ٢ صورة لهذا الجدول.

٢ ـ التعليمات: وتهدف إلى إعطاء الأطفال عددًا من المواقف والمشاعر والمظاهر التي يرغب المعلمون أن يقوم الأطفال بإحداثها والتي تتسم بمواقف ومشاعر ومظاهر إيجابية لمفهوم الذات.

١ ـ انظر ملحق رقم ١. مقياس مفهوم الذات للأطفال من سن ٩ ـ ١٦ سنة.

الاسم: ______ الصف: ______ المدرسة: ______

العمر: ( )شهر ( )سنة اسم ملاحظ السلوك: ______ التاريخ: / /

م	نمط الظاهرة السلوكية	تكرار الظاهرة السلوكية						زمن بدء الظاهرة السلوكية		الزمن المستغرق لاستمرار الظاهرة السلوكية		درجة الظاهرة السلوكية وشدتها			وصف مختصر للظاهرة السلوكية
		١-٢	١-٣	١-٥	١-٧	١-٩	١-١٠	ثانية	دقيقة	ثانية	دقيقة	قوية	متوسطة	ضعيفة	
......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......
......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......	......

شكل رقم ٢ . جدول ملاحظة السلوك.

٣ ـ التعزيز/ الانطفاء: وتهدف إلى إثابة السلوك المرغوب فيه والذي يمكن أن يحدثه الطفل خلال يومه الدراسي. وتتسم بمظهر إيجابي لمفهوم الذات لديه. ومن أجل ذلك تم إعداد بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال قائمة على أساس السلوك الذي يرغب الأطفال القيام به والتي تم إعداد قائمة بهذا الشأن. [٢]

٤ ـ استراتيجيات تدريس الحصة الدراسية من قبل المعلمين: وقد قام الباحث بإعداد عدد من الاستراتيجيات التي يقوم المعلم باتباعها أثناء تدريسه للحصة الدراسية بحيث يحقق بها نماء إيجابيا لمفهوم الذات لدى أطفاله. [٣]

٥ ـ الجلسات الإرشادية: قام الباحث بإعداد عشرين جلسة إرشادية تهدف إلى مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم بأنفسهم ومحاولة بناء أنماط سلوكية جديدة مرغوب بها

---

٢ ـ انظر ملحق رقم ٢ . بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال.

٣ ـ انظر ملحق رقم ٣ . استراتيجيات تدريس الحصة الدراسية من قبل المعلمين.

وتطوير هذه الأنماط بواقع ساعة واحدة لكل جلسة إرشادية ولمدة عشرة أسابيع متتالية مرتين كل أسبوع بحيث يتم تطبيق عدد من الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات قبل البدء بالجلسات الإرشادية، وبعد الجلسة الإرشادية العاشرة، ثم بعد الانتهـاء من الجلسات الإرشادية، ورصد نتائج هذه الاختبارات لملاحظة التطور الذي يحتمل أن يتحقق من تطبيق هذه الجلسات الإرشادية.

هذا، وقام الباحث بإجراء الخطوات التالية بهدف تحقيق بناء البرنامج الإرشادي المقترح:

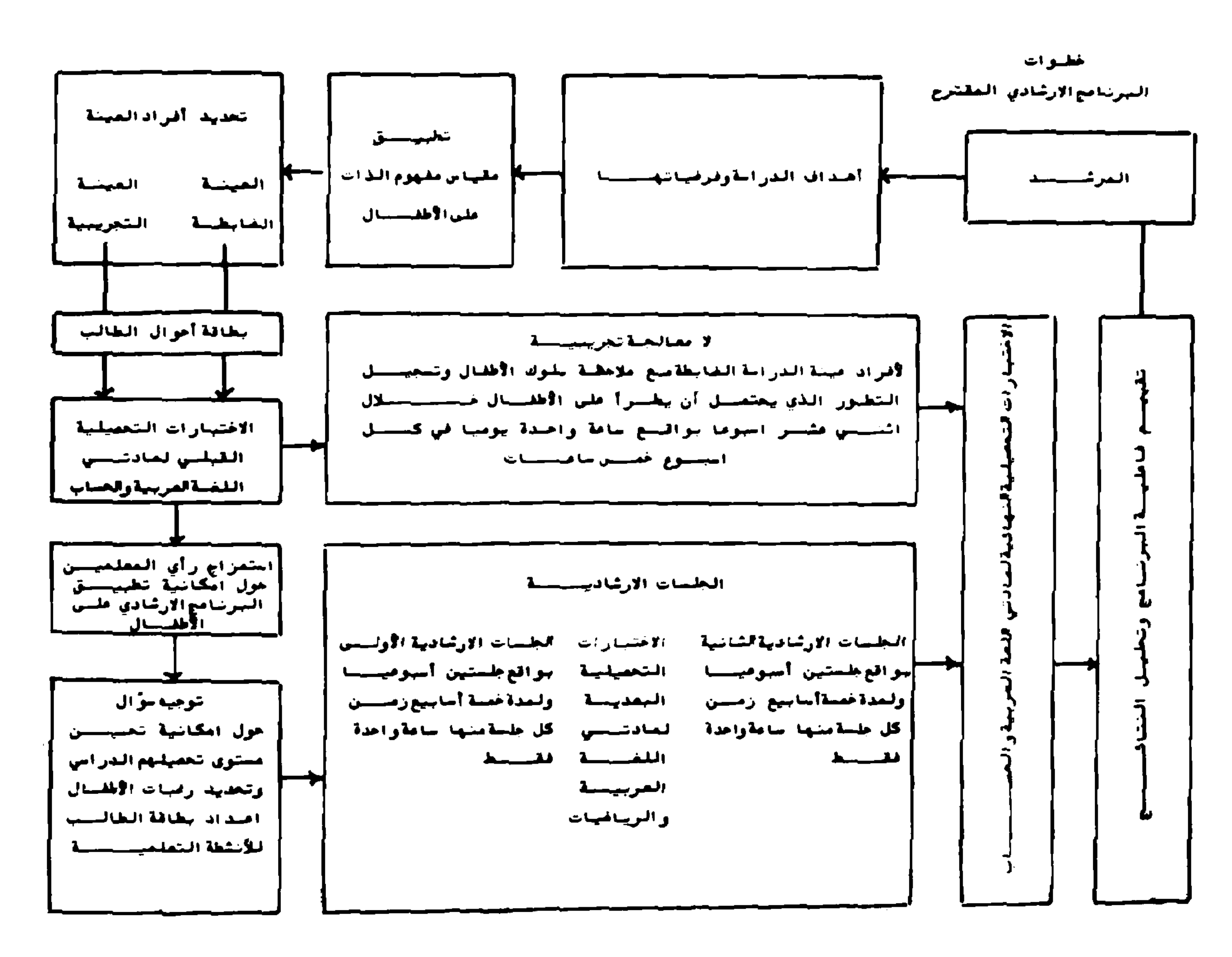
١ ـ اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات التي تتعلق بالخطوات العملية لبناء مفهوم إيجابي للذات من قبل المعلمين والمربين.

٢ ـ قام الباحث باستطلاع آراء المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية حول السبل والطرق التي تساعد المعلمين على تحقيق قدر أكبر من مستوى التحصيل الـدراسي لدى الأطفـال والتي يمكن أن تسـاعـد في وضـع خطوات البرنامج الإرشادي المقترح من أجل تحقيق هذا الغرض.

٣ ـ وبناء على اقتراحات المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية تمت صياغـة خطوات البرنامج الإرشادي والتي يمكن أن تساعد في تحقيق البناء الإيجابي لمفهوم الذات لدى الأطفال، حيث تم تطبيق هذا البرنامج على عينة تجريبية من خمسة أطفال بلغت أعمارهم حوالي ١٣ سنة.

٤ ـ وبناء على نتائج هذه الدراسة الأولية تم تعديل البرنامج بحيث حذفت الخطوات التي كان أداؤهـا في تحسـين مستـوى مفهوم الذات لدى الأطفال ضعيفًا. وتمت صياغة خطوات البرنامج الإرشادي بصورته النهائية حيث تم عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والصحة النفسية كل على حدة. وسجلت آراؤهم حول

مدى صلاحية وصدق بنود البرنامج في بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال. وقد أخذ الباحث بأكثر الآراء اتفاقًا في هذا الموضوع. ويبين الشكل رقم ٣ خطوات البرنامج الإرشادي المقترح.



شكل رقم ٣. خطوات البرنامج الإرشادي.

جـ - الاختبارات التحصيلية

قام الباحث بالتعاون مع معلمي ومعلمات الأطفال موضوع الدراسة بإعداد الاختبارات التحصيلية الخاصة بمادتي اللغة العربية والرياضيات لصفوف المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع، خامس، سادس ابتدائي) من أجل إجراء الاختبارات القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة.

٤ ـ إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية في الخطوات الرئيسة التالية :

ا ـ إعداد أدوات الدراسة والتي اشتملت على :
ا ـ مقياس مفهوم الذات للأطفال .
ب ـ البرنامج الإرشـــادي .
جـ ـ الاختبـارات التحصيلية المـوضوعية لكل من مادتي اللغة العربية والحساب لصفوف المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع ، خامس ، سادس ابتدائي) .
د ـ جــدول ملاحظـة السلوك .
هـ ـ بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال .

ب ـ تطبيق مقياس مفهوم الذات للأطفال على عينة عشوائية بلغت ٥٠٠ طفل وطفلة ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٩ـ١٦ سنة لاختيار أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة .

جـ ـ تحديد أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة .

د ـ تطبيق اختيار جودانف ـ هاريس للرسم والتأكد من أن الأطفال موضوع الدراسة متشابهون في مستوى ذكائهم .

هـ ـ توجيه سؤال إلى أفراد عينة الدراسة التجريبية فيما إذا كانوا يرغبون في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي أم لا . وقد تم تحديد رغبات الأطفال موضوع الدراسة التي عبروا عنها خلال إجابتهم للسؤال المذكور . وتم إعداد بطاقة للتعزيز الخاصة بإثابة الأطفال قائمة على أساس رغبات الأطفال هذه . [٤]

---

٤ ـ أنظر ملحق رقم ٢ .

و - استمـزاج رأي المعلمـين والمعلمات المشرفـين على تعليم الأطفال موضوع الدراسة حول إمكانية تطبيق برنامج إرشادي بهدف تحسين مستوى الأطفال الدراسي حيث وافق المعلمون والمعلمات على التعاون مع الباحث في تطبيقه لبرنامجه الإرشادي على الأطفال من أفراد العينة التجريبية.

ز - شرح خطوات البرنامج الإرشادي وأبعاده وإجراءات تطبيقه على المعلمين والمعلمات المشرفين على تعليم الأطفال موضوع الدراسة.

حـ - ملاحظة سلوك الأطفال موضوع الدراسة خلال يومهم الدراسي وتسجيل السلوك المـلاحظ بهدف رصـد أنـماط السلوك غير المرغوب فيه لمدة ثلاثة أسـابيع متتـالية بواقـع ساعة واحدة يوميا ولخمس ساعات أسبوعية، ثم الاستمرار في ملاحظة سلوك الأطفال وتسجيله طوال فترة تطبيق البرنامج الإرشادي وملاحظة التغير الذي يحتمل أن يطرأ عبر مراحل تطبيق البرنامج المختلفة.

ط - مقابلة الأطفال موضوع الدراسة ومناقشتهم في الأمور التالية:

١- أنماط السلوك التي يقومون بها خلال يومهم الدراسي، وأثناء وجودهم في البيت خلال الليل بهدف تحديد أنماط السلوك التي يرغب الباحث إجراء تعديل عليها.

٢- إعداد قائمة بالبرامج التلفزيونية التي يشاهدونها خلال الليل.

٣- الأهداف الخاصة بالبرنامج الإرشادي المقترح.

ي - تطبيق الاختبـارات التحصيلية لمادتي اللغـة العـربية والحسـاب والتي تم إعدادها لأغراض الدراسة الحالية باعتبارها اختبارات قبلية وبعدية ورصد النتائج.

ك - إجراء الجلسات الإرشادية الخاصة بالبرنامج الإرشادي المقترح من قبل الباحث وبالتعاون مع معلمي ومعلمات الأطفال موضوع الدراسة والذي يهدف أساسًا إلى مساعدة الأطفال على كيفية حل مشكلاتهم الحالية، وأية مشكلات قد تواجههم مستقبلاً، ومحاولة بناء أنماط سلوكية جديدة مرغوب بها وتطوير هذه الأنماط، بواقع ساعة واحدة لكل جلسة إرشادية ولمدة عشرة أسابيع متتالية، مرتين كل أسبوع. بحيث يتخلل هذه الجلسة الإرشادية تطبيق الاختبارات التحصيلية البعدية لمادتي اللغة العربية والحساب على الأطفال موضوع الدراسة ورصد النتائج وملاحظة التطور الذي يحتمل أن يتحقق من جراء تطبيق الجلسات الإرشادية الأولى، ثم استكمال هذه الجلسات بواقع جلستين أسبوعيًا بحيث يتم خلالها مناقشة:

١ ـ تطور السلوك المرغوب فيه

٢ ـ الأهداف التي تم تحقيقها

٣ ـ تقويم بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال

ل - جمع البيانات الإحصائية الخاصة بملاحظة سلوك الأطفال موضوع الدراسة طوال مرحلة تنفيذ البرنامج الإرشادي ورصد النتائج.

م - تطبيق الاختبارات التحصيلية لمادتي اللغة العربية والحساب باعتبارها اختبارا نهائيًا على الأطفال موضوع الدراسة ورصد النتائج.

تاسعًا : تقويم فاعلية البرنامج الإرشادي وتحليل النتائج

تصدت هذه الدراسة للبحث في إمكانية بناء مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال بهدف تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ بناء مقياس لمفهوم الذات، بهدف معرفة المظاهر السلبية لمفهوم الذات في مرحلة دراستهم الابتدائية. ومن ثم اختيار أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي الخاص ببناء مفهوم إيجابي للذات والذي تم بناؤه لأغراض الدراسة الحالية.

١ ـ المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال

وللتعرف على المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال تم تطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة من ٥٠٠ طفل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين سن ٩-١٦ سنة. تم اختيارهم عشوائياً من مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة إربد بالأردن. وتم حساب درجات الأطفال على أبعاد المقياس باعتبار أن لكل بعد عشر فقرات سلبية وأخرى إيجابية وأن لكل فقرة ثلاث درجات:

ا ـ الدرجة الأولى: وتمثل الصفة الإيجابية للسلوك
ب ـ الدرجة الثانية : وتمثل درجة التردد لدى الطفل
جـ ـ الدرجة الثالثة: وتمثل الصفة السلبية للسلوك

ويبين الجدول رقم ٣ أكثر المظاهر السلبية لمفهوم الذات تكرارًا بين الأطفال.

ويلاحظ من الجدول رقم ٣ أن أكثر المظاهر السلبية لسلوك الأطفال تكرارًا كان على بعد التوافق الديني المتعلق بالعبادات والخوف من عذاب يوم الآخرة، والأفكار المتعلقة بالجنة والنار. يليه البعد الخاص بصعوبات التعلم المتعلق بالنسيان والواجبات المدرسية والإنجاز، وكذلك الاعتمادية والتذمر والتواكل والخوف وفي التصرفات السلبية. وأيضًا بعد النشاط المتعلق بإنجاز العمل والحركة والنشاط، والرياضة والتعب، والفراغ والملل والنوم.

٢ ـ العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال

ولبيان العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال، فقد تم حساب البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها من جراء تطبيق البرنامج الإرشادي الخاص ببناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال وهي على النحو التالي:

ا ـ نتائج تطبيق مقياس مفهوم الذات القبلي والبعدي على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة

جدول رقم ٣ . تكرارات استجابات الأطفال على مقياس مفهوم الذات

المجال	البعد	البيـــــان	العدد	النسبة ٪
المعرفي	القدرة العقلية	الذكاء الاجتهاد تعلم الأشياء الفهم والاستيعاب التركيز الابتكار	١١٢	٢٢,٤
	صعوبات التعلم	النسيان الواجبات المدرسية الإنجاز الاعتيادية التذمر التواكل الخوف التصرفات السلبية	١٩٨	٣٩,٦
	التحصيل الدراسي	اللغة العربية (القراءة والخط والتعبير) العلوم الحساب التاريخ الفن	١٦٣	٣٢,٦
الاجتماعي	العلاقات الأسرية	الأسرة المتاعب الخجل الثقة السعادة التصرفات داخل البيت زيارة الأصدقاء الجلوس مع الكبار	١٣٨	٢٧,٦
	التفاعل الاجتماعي	الأصدقاء تعددهم محبتهم معاملتهم تكوين الصداقات الوحدة الانسجام النشاط الاجتماعي الحساسية تجاه الغير	١٤٠	٢٨,٠
	المشاركة الاجتماعية	التعاون الكرم المساعدة اللعب احترام الجماعة وقراراتها الثقة الجد والمرح	١٣٦	٢٧,٢
النفسي	التوافق النفسي	الحظ التفاؤل الهدوء والاتزان الجرأة الخوف الأحـــلام	١٢٨	٢٥,٦
	التوافق الديني	العبادات العادات الخوف من عذاب يوم الآخرة الأفكار المتعلقة بالجنة والنار	٢٠٦	٤١,٢
	الثقة بالذات	الطموح القلق الاستقلالية النشاط التملك التورط في المشكلات	١٢١	٢٤,٢
الصحي	الصحة العامـة	الصحة والمرض الطول والقصر الأوزان الضعف والقوة الشهية في الأكل	١٣١	٢٦,٢
	العادات	قضم الأظافر مص الأصابع التبول شراهة الأكل وقلته بل الشفاه العبث بالأشياء الاهتمام بالثياب المظهر العام الألفاظ النابية	٨٨	١٧,٦٦
	النشاط	إنجاز العمل الحركة والنشاط التعب الرياضة والملل الفراغ النوم	١٨٨	٣٧,٦

يبين الجدول رقم ٤ نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في استجابات الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات.

جدول رقم ٤ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في استجابات الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات.

العينة	مرحلة التطبيق	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	القبلية	٣٠	١,٢٤	٠,٠٧٧٣٣٠٤	*٢١,٠٣٠٢٢٣
	البعدية	٣٠	١,٧٣	٠,١٠١٥٢١٧	
الضابطة	القبلية	٣٠	١,٢٤	٠,٠٥٨٥٣٤٨	*١,٤٧٦٥٤٤
	البعدية	٣٠	١,٢٦	٠,٠٥١٤٠١٦	

(*) قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١).

ويشير الجدول رقم ٤ أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) لدى تطبيق مقياس مفهوم الذات القبلية والبعدية على أفراد العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ٢١,٠٣٠٢٢٣ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى تطبيق المقياس القبلي والبعدي على أفراد العينة الضابطة مما يشير إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال موضوع الدراسة.

ب ـ نتائج تطبيق الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة.

كما يبين الجدول رقم ٥ نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

جدول رقم ٥. نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

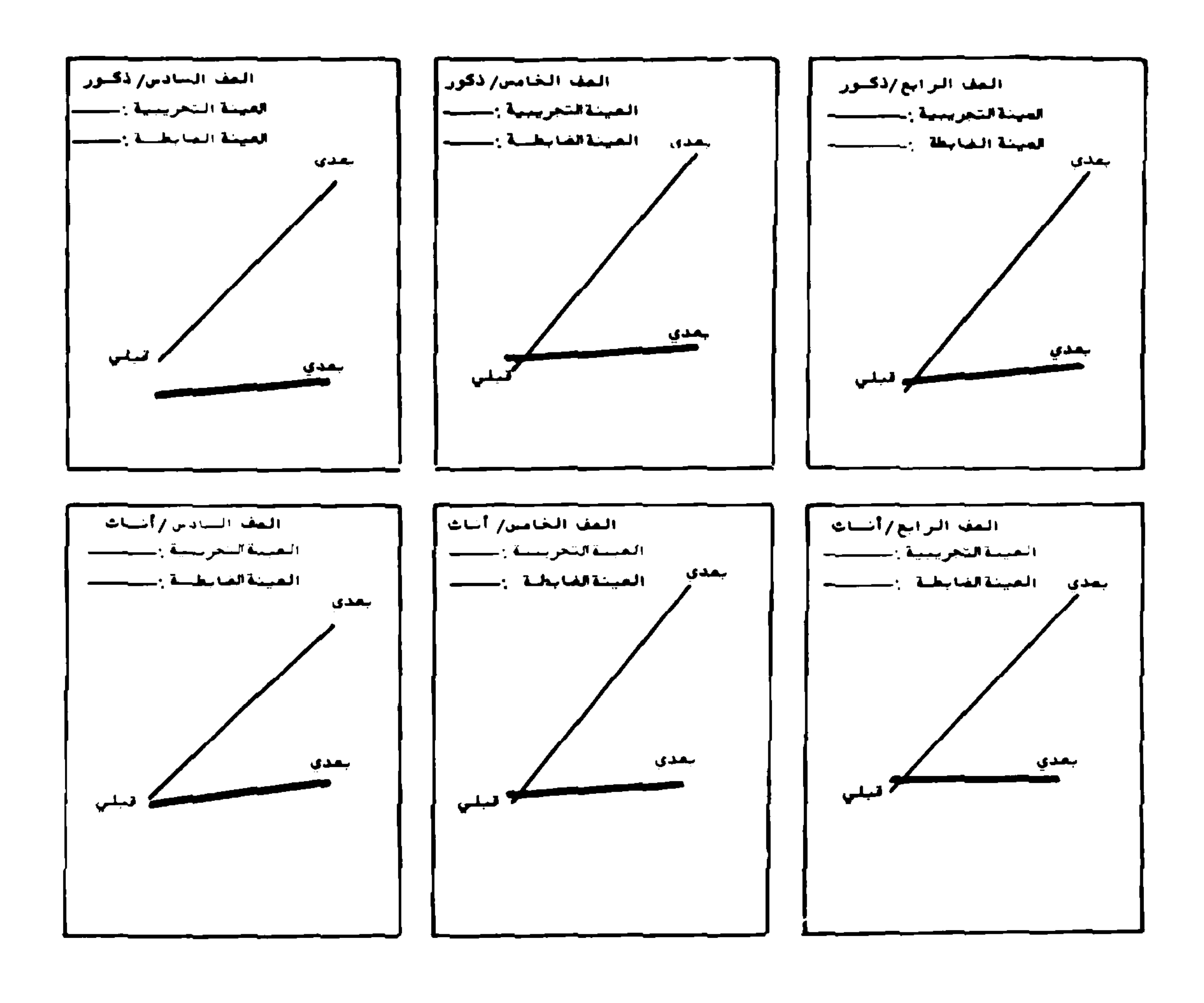
العينة	الاختبار التحصيلي	مرحلة التطبيق	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	اللغة العربية	القبلية	٣٠	١,٦	٠,٨٧٩٣٩٣٧	*٢٩,٤٩٢٩٤٩
		البعدية	٣٠	٨,٧٣	٠,٩٨٩٩٤٩٣	
	الرياضيات	القبلية	٣٠	١,٨٧	٠,٨٢٢٩٢٧٧	*٣١,٠٣٧٨٨٧
		البعدية	٣٠	٨,٥٠	٠,٨٣١٦٦٥	
الضابطة	اللغة العربية	القبلية	٣٠	١,٦٧	٠,٦٩١٠٦١٩	*١,٨٦٤٧٥٠٩
		البعدية	٣٠	١,٩٧	٠,٥٤٦٧١٧٤	
	الرياضيات	القبلية	٣٠	١,٨٧	٠,٨٤٥٩١١٧	*١,٨٢٨٦٠٢١
		البعدية	٣٠	٢,٣٠	٠,٩٧١٢٥٣٤	

* قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١).

ويشير الجدول رقم ٥ إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) بين كل من التطبيق القبلي والبعدي للاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات على العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ٢٩,٤٩٢٩٤٩ لتطبيق مادة اللغة العربية و ٣١,٠٣٧٨٨١٧ لتطبيق مادة الرياضيات. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) لتطبيق الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات على العينة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية إجراءات البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أطفال العينة التجريبية.

٣ ـ تقديرات المعلمين حول تطور السلوك الملاحظ لدى الأطفال

يشير الشكل رقم ٥ الممثل لتطور المظاهر السلوكية لمفهوم الذات لدى الأطفال من أفراد عينة الدراسة التجريبية خلال مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي. يشير إلى وجود اتجاه ثابت نسبيًا نحو انخفاض ملموس في معدل ظهور المظاهر السلوكية السلبية لدى الأطفال. عبر جميع مراحل تطبيق البرنامج المختلفة مقارنة بمعدل ظهور هذه المظاهر في مرحلة ملاحظة السلوك التي سبقت بدء تنفيذ الجلسات الإرشادية الخاصة بالبرنامج الإرشادي. مما يشير إلى فاعلية هذه الجلسات في التقليل من احتمال حدوث السلوك السلبي لدى الأطفال موضوع الدراسة.



شكل رقم ٥ . تطور المظاهر السلوكية لمفهوم الذات الإيجابي لدى الأطفال

٤ ـ تعليق الباحث على نتائج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال، في محاولة لتطوير أساليب التعليم وتوجيهها نحو حل المشكلات التي تواجه الأطفال في حياتهم وخلال قيامهم بعملية التعلم. وفي تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلم على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها أطفالهم.

ولقد انطلق الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف أولاً على المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال الذين يتميزون بضعف واضح في مستوى التحصيل الدراسي لديهم ليتم بعد ذلك تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

وقد استخدم الباحث في دراسته الحالية مقياس مفهوم الذات للأطفال كما تم تطبيق برنامج إرشادي أعده الباحث لأغراض الدراسة الحالية. ويناقش الباحث نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

١ ـ كان السؤال الأول في الدراسة الحالية حول المظاهر السلبية لمفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في مرحلة دراستهم الابتدائية.

وفي ضوء ما توافر لدى الباحث من مقاييس تضمنت عددًا من المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال فقد أشارت الدراسات والبحوث المتعلقة بقياس الذات عند الأطفال إلى عدد من المظاهر السلبية التي تنتشر بين الأطفال خلال مراحل دراستهم الابتدائية خاصة ما يتعلق منها بالمجالات المعرفية والاجتماعية والصحية والنفسية.

٢ ـ وأشار السؤال الثاني إلى العلاقة بين المظاهر السلبية لمفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال.

ولقد أيدت نتائج الدراسة الحالية دراسات عديدة [٥، ٦، ٧] من أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات لدى الأطفال ومستوى تحصيلهم الدراسي.

٣ ـ وأشار السؤال الثالث إلى إمكانية بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح. وبيان مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال.

وحيث إن الدراسات والبحوث السابقة [١٨، ٢٠، ٢١] قد أشارت إلى إمكانية قيام المعلمين بتعديل عدد من أنماط السلوك السلبي الذي يظهر لدى بعض الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية من أجل إتاحة الفرصة أمام ظهور مناخ ملائم للتعلم. وحددت في ذلك عددًا من الاستراتيجيات التي تمكن هؤلاء المعلمين من انتقاء الإجراءات السلوكية المناسبة بحيث تؤدي إلى تقوية الأنماط السلوكية التي تحقق بناء إيجابيًّا لمفهوم الذات لديهم وإضعاف الأنماط السلوكية السلبية أو محوها.

فقد دلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن استخدام الجلسات الإرشادية المحددة وبطاقات التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال قد نجحت في اكتساب الأطفال عددًا من أنماط السلوك المرغوب فيه مقارنة بمعدل ظهور أنماط السلوك غير المرغوب فيه من قبل الأطفال موضوع الدراسة قبل بدء تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، مما يشير إلى فاعلية الإجراءات التي استخدمها الباحث في بناء مفهوم إيجابي للذات لدى هؤلاء الأطفال لتحقق بالتالي مستوى متقدمًا من التحصيل الدراسي لهم.

وأخيراً فقد قدم البحث نموذجًا لبرنامج إرشادي يهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال وتم تنظيم البرنامج بحيث يسهل على المعلم تطبيقه خلال حصصه اليومية في المدرسة، وضمن خطوات محددة تضمن له بناء سلوك إيجابي مرغوب فيه وتطويره لدى الأطفال في فصلهم الدراسي.

ملحق رقم ١
مقياس مفهوم الذات للأطفال

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة :

بعد التحية :

تجد فيما يلي مجموعة من العبارات والمواقف التي تتناول أمورًا تتعلق بمشاعرك الخاصة واتجاهاتك نحو الآخرين. وأرجو ملاحظة أن هذه العبارات والمواقف :

(١) تهدف إلى التعرف على آرائك ومشاعرك نحو نفسك ونحو الآخرين.
(٢) لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وأن أي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.
(٣) ليست هذه العبارات والمواقف اختبارًا لقدرتك العقلية أو مستوى تحصيلك الدراسي.

ولذلك، فإن المرجو منك الإجابة على جميع العبارات والمواقف دون أن تترك أي واحدة منها، بعد أن تقرأ المثال التالي بدقة :

مثـال : (١) الناس طيبون للغاية ١ ٢ ٣ الناس أنانيون للغاية

الإجابة :

(١) إذا كانت العبارة الأولى (الناس طيبون للغاية) تمثل موقفًا صادقًا بشكل واضح بالنسبة لك، فضع دائرة حول الرقم (١) هكذا :

(١) ٢ ٣

(٢) وإذا كانت العبارة (الناس طيبون للغاية) تمثل موقفًا مترددًا بالنسبة لك، ولا تستطيع أن تقرر فيما إذا كان الناس طيبين فعلاً أم لا فضع دائرة حول الرقم (٢) هكذا :

١ (٢) ٣

(٣) أما إذا كانت العبارة (الناس أنانيون للغاية) تمثل موقفًا صادقًا بشكل واضح بالنسبة لك، فضع دائرة حول الرقم (٣) هكذا :

١ ٢ (٣)

مع قبول وافر الاحترام

مقياس مفهوم الذات للأطفال

(من سن ٩-١٦)

قائمة التصحيح الدرجة

اسم الطفل / الطفلة : .... المدرسة : ....

العمر : (   ) شهر (   ) سنة مكان السكن : ..... التاريخ :   /   /

المعلم / المعلمة : .... الفصل الدراسي :   /

المجال	البعد	الفقرات										
المعرفي	القدرات العقلية	١ ( )	١٣ ( )	٢٥ ( )	٢٧ ( )	٤٩ ( )	٦١ ( )	٧٣ ( )	٨٥ ( )	٩٧ ( )	١٠٩ ( )	مجموع ( )
	صعوبات التعلم	٢ ( )	١٤ ( )	٢٦ ( )	٣٨ ( )	٥٠ ( )	٦٢ ( )	٧٤ ( )	٨٦ ( )	٩٨ ( )	١٠ ( )	مجموع ( )
	التحصيل العقلية	٣ ( )	١٥ ( )	٢٧ ( )	٣٩ ( )	٥١ ( )	٦٣ ( )	٧٥ ( )	٨٧ ( )	٩٩ ( )	١١١ ( )	مجموع ( )
الاجتماعي	العلاقات الأسرية	٤ ( )	١٦ ( )	٢٨ ( )	٤٠ ( )	٥٢ ( )	٦٤ ( )	٧٦ ( )	٨٨ ( )	١٠٠ ( )	١١٢ ( )	مجموع ( )
	المشاركة الاجتماعي	٦ ( )	١٨ ( )	٣٠ ( )	٤٢ ( )	٥٤ ( )	٦٦ ( )	٧٨ ( )	٩٠ ( )	١٠٢ ( )	١١٤ ( )	مجموع ( )
النفسي	التوافق النفسي	٧ ( )	١٩ ( )	٣١ ( )	٤٣ ( )	٥٥ ( )	٦٧ ( )	٧٩ ( )	٩١ ( )	١٠٣ ( )	١١٥ ( )	مجموع ( )
	التوافق الديني	٨ ( )	٢٠ ( )	٣٢ ( )	٤٤ ( )	٥٦ ( )	٦٨ ( )	٨٠ ( )	٩٢ ( )	١٠٤ ( )	١١٦ ( )	مجموع ( )
	الثقة بالذات	٩ ( )	٢١ ( )	٣٣ ( )	٤٥ ( )	٥٧ ( )	٦٩ ( )	٨١ ( )	٩٣ ( )	١٠٥ ( )	١١٧ ( )	مجموع ( )
الصحي	الصحة العامة	١٠ ( )	٢٢ ( )	٣٤ ( )	٤٦ ( )	٥٨ ( )	٧٠ ( )	٨٢ ( )	٩٤ ( )	١٠٦ ( )	١١٨ ( )	مجموع ( )
	العادات	١١ ( )	٢٣ ( )	٣٥ ( )	٤٧ ( )	٥٩ ( )	٧١ ( )	٨٣ ( )	٩٥ ( )	١٠٧ ( )	١١٩ ( )	مجموع ( )
	النشاط	١٢ ( )	٢٤ ( )	٣٦ ( )	٤٨ ( )	٦٠ ( )	٧٢ ( )	٨٤ ( )	٩٦ ( )	١٠٨ ( )	١٢٠ ( )	مجموع ( )

الرقم	الفقـرات الايجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
١	أنا ذكي	١	٢	٣	أنا غبـي ....
٢	قليل النسيان	١	٢	٣	أنسى كثيرًا ....
٣	نادرًا ما أخطىء في القراءة	١	٢	٣	قراءتي فيها كثير من الأخطاء ......
٤	أنا سعيد داخل البيت	١	٢	٣	أنا غير سعيد داخل البيت ....
٥	أصدقائي كثيرون	١	٢	٣	ليس لي أصدقاء ....
٦	أنا متعاون	١	٢	٣	لا أتعاون مع الآخرين ....
٧	حظي سـعيد	١	٢	٣	حظـي سيىء ....
٨	أواظب على الصلاة	١	٢	٣	لا أصلي ....
٩	أتباهى كثيرًا	١	٢	٣	لا يوجد شيء أتباهى به ....
١٠	وجهي جميل	١	٢	٣	وجهي ليس جميلًا ....
١١	لا أقضم أظافري	١	٢	٣	أقضم أظافري ....
١٢	سريع في إنجازي للعمل	١	٢	٣	بطيء في إنجازي للعمل ....
١٣	أنا مجتهد	١	٢	٣	أنا كسول ....
١٤	لا أخاف من الامتحانات	١	٢	٣	أخاف من الامتحانات ....
١٥	أكتب القصص والأشعار بشكل مبدع	١	٢	٣	لا أحب كتابة القصص أو الأشعار ......
١٦	أنا خجول	١	٢	٣	لست خجولا ....
١٧	أشعر أنني محبوب من قبل الأصدقاء	١	٢	٣	أشعر أنني غير محبوب من قبل الأصدقاء ...
١٨	أنا كريم	١	٢	٣	لا يوجد أحد يستحق أن أكون كريما معه ...
١٩	أنا متفائل باستمرار	١	٢	٣	أنا متشائم باستمرار ....
٢٠	أحب تأدية العبادات	١	٢	٣	لا أميل إلى تأدية العبادات ......
٢١	أحافظ على الأشياء من حولي	١	٢	٣	كثيرا ما أكسّر الأشياء من حولي .....
٢٢	صحتي جيدة	١	٢	٣	أمرض كثيرًا ....
٢٣	لا أمص أصابعي	١	٢	٣	أمص أصابعي ....
٢٤	نشيط	١	٢	٣	أتعب بسرعة ....
٢٥	أتعلم الأشياء بسرعة	١	٢	٣	أتعلم الأشياء ببطء ....
٢٦	أعمل واجباتي المدرسية بشكل منتظم	١	٢	٣	بطيء في عمل الواجبات المدرسية .....
٢٧	خطي جميل	١	٢	٣	خطي ردىء ....
٢٨	تصرفاتي حسنة داخل البيت	١	٢	٣	تصرفاتي سيئة داخل البيت ....

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
٢٩	أحب أصدقائي كثيرًا	١	٢	٣	أكره الأصدقاء
٣٠	أحب مساعدة الآخرين	١	٢	٣	لا أحب مساعدة أحد
٣١	أنا شخص هادىء	١	٢	٣	أنرفز لأقل سبب
٣٢	أود لو أستطيع حفظ القرآن	١	٢	٣	لا توجد لدي رغبة في حفظ الآيات القرآنية
٣٣	أنام جيدًا في الليل	١	٢	٣	أقلق كثيرًا عند النوم
٣٤	وزني طبيعي (عادي)	١	٢	٣	وزني غير طبيعي (غير عادي)
٣٥	لا أبول على ملابسي	١	٢	٣	أبول على ملابسي
٣٦	أنا شخص رياضي	١	٢	٣	لا أحب الرياضة
٣٧	أفهم ما يقوله لي المعلم	١	٢	٣	يقول المعلم لي أشياء لا أفهمها
٣٨	أهتم بإنجاز واجباتي المدرسية	١	٢	٣	لا أهتم بإنجاز واجباتي المدرسية
٣٩	لدي القدرة على تهجئة الكلمات بشكل جيد	١	٢	٣	لا أستطيع تهجئة كثير من الكلمات
٤٠	أنا مطيع داخل البيت	١	٢	٣	لا أطيع أحدا من داخل البيت
٤١	أكوّن صداقات جديدة بسهولة	١	٢	٣	لا أستطيع تكوين صداقات جديدة بسهولة
٤٢	أحب اللعب مع الآخرين	١	٢	٣	أحب اللعب وحدي
٤٣	مزاجي متزن	١	٢	٣	يتقلب مزاجي بسرعة
٤٤	أخاف أن يعاقبني الله في الآخرة	١	٢	٣	لا أخاف من عقاب يوم الآخرة
٤٥	يمكن الاعتماد عليّ في حل المشكلات	١	٢	٣	أتورط بسهولة في المشكلات
٤٦	طولي مناسب	١	٢	٣	طولي غير مناسب
٤٧	قليل الأكل	١	٢	٣	شره في الأكل
٤٨	أحب اللعب كثيرًا	١	٢	٣	لا أحب اللعب
٤٩	أستطيع الانتباه لشرح المعلم ومتابعته	١	٢	٣	أسرح عندما يقوم المعلم بشرح حصته
٥٠	أنجز واجباتي المدرسية بنفسي	١	٢	٣	أعتمد على الغير في إنجاز واجباتي المدرسية
٥١	أحب قراءة قصص المشاهير والعظماء	١	٢	٣	لا أحب قراءة قصص المشاهير والعظماء
٥٢	أشعر بارتياح داخل البيت	١	٢	٣	أشعر بضيق شديد داخل البيت
٥٣	أصدقائي لطيفون جدًا معي	١	٢	٣	يعاملني الأصدقاء معاملة سيئة
٥٤	أحب العمل مع الآخرين	١	٢	٣	أحب العمل وحدي
٥٥	لا أخاف من الآخرين	١	٢	٣	أشعر بالخوف لدى مقابلة الآخرين
٥٦	أقلق من الأفكار المتعلقة بالجنة والنار	١	٢	٣	أستهوي الأفكار المتعلقة بالجنة والنار

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
٥٧	أنا شخص طموح	١	٢	٣	لست طموحًا . . . .
٥٨	جسمي قـوي	١	٢	٣	جسمي ضعيـف . . . .
٥٩	لا أبل شفاهي	١	٢	٣	أبل شـفاهي . . . .
٦٠	أنا رئيس فرقة رياضية	١	٢	٣	لست رئيسًا لفرقة رياضية . . . .
٦١	لدي قدرة على التركيز	١	٢	٣	ليست لدي قدرة على التركيز . . . . . .
٦٢	أنجز واجباتي المدرسية أولاً بأول	١	٢	٣	مهمل في إنجاز واجباتي المدرسية . . . .
٦٣	أهتم بتعلم المواد العلمية	١	٢	٣	أكره تعلم المواد العلمية . . . .
٦٤	أحب والداي وإخوتي	١	٢	٣	لا أحب أحدا من أسرتي . . . .
٦٥	أشعر بارتياح عندما أكون مع الأصدقاء	١	٢	٣	أحب أن أكون وحدي . . . .
٦٦	أشارك في أي نشاط	١	٢	٣	لا أشارك في أي نشاط . . . .
٦٧	جـرىء	١	٢	٣	تنقصني الشجاعة لمواجهة الأمور . . .
٦٨	لا أغش في الامتحان	١	٢	٣	أغش في الامتحان . . . .
٦٩	أستمر في العمل حتى أنجزه	١	٢	٣	نادرًا ما أنجز العمل الذي يوكل إليّ . . . .
٧٠	لا توجد في جسمي عيوب ظاهرة . . .	١	٢	٣	في جسمي عيوب ظاهرة . . . .
٧١	لا أعبث بالأشياء من حولي	١	٢	٣	أعبث بالأشياء من حولي . . . .
٧٢	أحب مشاهدة المباريات الرياضية . . .	١	٢	٣	لا أحب مشاهدة المباريات الرياضية . . .
٧٣	أتمكن من حل كثير من الألغاز	١	٢	٣	لا أستطيع حل الألغاز . . . .
٧٤	أؤدي أي عمل يوكل إليّ	١	٢	٣	أتذمر من أي عمل يوكل إليّ . . . .
٧٥	أحصل على علامات مرتفعة في الحساب	١	٢	٣	أحصل على علامات متدنية في الحساب . . .
٧٦	لا أسبب المتاعب لأسرتي	١	٢	٣	أسبب المتاعب لأسرتي . . . .
٧٧	أنسجم مع الآخرين بسهولة	١	٢	٣	لا أنسجم مع الآخرين بسهولة . . . .
٧٨	أحترم قرارات الجماعة	١	٢	٣	غالبا ما أعترض على قرارات الجماعة . . . . .
٧٩	لا أبكي بسهولة	١	٢	٣	سريع البكاء . . . .
٨٠	ليست لدي عادات سيئة	١	٢	٣	لا أستطيع التخلص من العادات السيئة . . . .
٨١	أعرف كيف أتدبر أموري بنفسي . . .	١	٢	٣	غالبا ما أجهل كيف أتدبر أموري بنفسي . . .
٨٢	قوي السمع أو البصر	١	٢	٣	ضعيف السمع أو البصر . . . .
٨٣	مظهري جميل	١	٢	٣	أحتاج إلى تحسين مظهري . . . .
٨٤	أنجز أعمالي في الوقت المحدد لها	١	٢	٣	نادرا ما أنجز أعمالي في الوقت المحدد لها . . .

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
٨٥	أصدقائي معجبون بأفكاري	١	٢	٣	ليست لدي أية أفكار أقدمها للأصدقاء ....
٨٦	أستمتع بالذهاب إلى المدرسة	١	٢	٣	لا أحب الذهاب إلى المدرسة .....
٨٧	أستمتع بحصص العلوم والحساب ..	١	٢	٣	لا أحب حصص العلوم والحساب ....
٨٨	أرحب بزيارة الأصدقاء للأسرة	١	٢	٣	أتضايق من زيارة الأصدقاء للأسرة ....
٨٩	أقوم بنشاط اجتماعي داخل المدرسة	١	٢	٣	لا أقوم بأي نشاط داخل المدرسة ....
٩٠	أصدقائي يثقون بي	١	٢	٣	أصدقائي لا يثقون بي ....
٩١	أنا مرح في حياتي	١	٢	٣	لست مرحًا ....
٩٢	لا أستسلم بسهولة للاغراء	١	٢	٣	أستسلم بسهولة للاغراء ....
٩٣	قوي الهمة والعزيمة	١	٢	٣	ضعيف الهمة والعزيمة ....
٩٤	لا أعاني من أي صداع	١	٢	٣	أعاني من صداع دائم ....
٩٥	أهتم بترتيب ثيابي	١	٢	٣	مهمل في ترتيب الثياب ....
٩٦	كثير الحركة والنشاط	١	٢	٣	خامـل ....
٩٧	أهتم بالأشياء الجديدة التي أتعلمها	١	٢	٣	لا أهتم بالأشياء التي أتعلمها ....
٩٨	أستمتع بالإجابة على أسئلة المعلم،	١	٢	٣	أتضايق عندما يطلب مني المعلم ....
	واستفساراته	١	٢	٣	الاجابة على أسئلته واستفساراته ....
٩٩	أهوى الرسم	١	٢	٣	تضايقني حصة الرسم ....
١٠٠	استمتع بالجلوس مع الكبار في الأسرة ...	١	٢	٣	أتضايق من الجلوس مع الكبار في الأسرة ...
١٠١	سهل التأثير على الآخرين	١	٢	٣	يؤثر الآخرون بي بسهولة ....
١٠٢	أنا شخص مهم داخل الجماعة	١	٢	٣	أشعر بأنني غير مهم داخل الجماعة ......
١٠٣	أستمتع بالذهاب إلى المدرسة	١	٢	٣	لا أشعر بالمتعة لدى ذهابي إلى المدرسة .....
١٠٤	صادق في تعاملي مع الأصدقاء	١	٢	٣	أكذب أحيانا على الأصدقاء ......
١٠٥	أشعر بثقة بالنفس دون خوف أو خجل ..	١	٢	٣	أشعر بعدم ثقة بالنفس وبخوف وخجل ...
١٠٦	شهيتي مفتوحة للأكل	١	٢	٣	قليلا ما أشتهي تناول الطعام ......
١٠٧	ثيابي نظيفة باستمرار	١	٢	٣	ثيابي ليست نظيفة ....
١٠٨	أستغل معظم وقتي بالعمل	١	٢	٣	أشعر بالملل من كثرة الفراغ ....
١٠٩	أتذكر الأشياء بسرعة	١	٢	٣	أتذكر الأشياء ببطء شديد ....
١١٠	أتصرف بطريقة حسنة داخل المدرسة	١	٢	٣	أتصرف بطريقة سيئة داخل المدرسة ....
١١١	أستمتع برسم الأشياء وتلوينها	١	٢	٣	لا أعرف رسم أي شيء ....

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
١١٢	والداي وإخوتي يثقون بي	١	٢	٣	لا يثق بي أحد من أفراد أسرتي . . . .
١١٣	لا أشعر بأي حساسية تجاه الآخرين . . .	١	٢	٣	أشعر بحساسية شديدة تجاه الآخرين . . . . .
١١٤	أنا شخص مرح	١	٢	٣	أنا شخص جاد في تصرفاتي . . . .
١١٥	أحلم أحلاما سعيدة في النوم	١	٢	٣	أحلم أحلاما مزعجة في النوم . . . . . .
١١٦	تربكني الأعمال السيئة التي تصدر من الأصدقاء	١	٢	٣	أستمتع للأعمال السيئة التي تصدر من الأصدقاء . . . .
١١٧	أستعيد حيوتي بسرعة بعد الملمات . . .	١	٢	٣	لا أستطيع استعادة حيوتي بسرعة . . . . .
١١٨	لا أصاب بالدوار (الدوخة)	١	٢	٣	كثيرا ما أصاب بالدوار (الدوخة) . . .
١١٩	نادرا ما تصدر عنى ألفاظ نابية	١	٢	٣	تصدر عني بعض الألفاظ النابية . . . .
١٢٠	عندما أصحو من النوم: أشعر أن جسمي نشيط	١	٢	٣	عندما أصحو من النوم: أشعر بتعب شديد . . . .

ملحق رقم ٢ ـ ١
استطلاع الرأي حول النشاطات التعلميـة
التي يقوم بها الأطفال خلال تواجدهم في البيت

بسم الله الرحمن الرحيم

أخـي الطالب/ أختي الطالبة :

بعد التحيـة :

تجد فيها يلي مجموعة من الأسئلة والاستفسارات التي تهدف إلى التعرف على النشاطات التعلمية التي تقوم بها أثناء تواجدك في البيت خلال الليل.

والمرجو منك، الأجابة على جميع الأسئلة والاستفسارات التالية:

(١) هل تقوم بالدراسة أثناء الليل . . . . نعم ( ) لا ( )

(٢) هل تدرس مادة اللغة العربية . . . . نعم ( ) لا ( )

(٣) هل تدرس مادة الرياضيات .... نعم ( ) لا ( )

(٤) في أي وقت تدرس مادة اللغة العربية .... ( ) دقيقة ( ) ساعة

(٥) في أي وقت تدرس مادة الرياضيات .... ( ) دقيقة ( ) ساعة

(٦) كم من الوقت تستغرق دراستك لمادة اللغة العربية .... ( ) دقيقة ( ) ساعة

(٧) كم من الوقت تستغرق دراستك لمادة الرياضيات.......... ( ) دقيقة ( ) ساعة

(٨) هل تدرس موضوعات أخرى .... نعم ( ) لا ( )

(٩) ما هي الموضوعات التي تقوم بدراستها:

(ا) ________________________

(ب) ________________________

(جـ) ________________________

(د) ________________________

(١٠) هل تقوم بمشاهدة البرامج التلفزيونية .... نعم ( ) لا ( )

(١١) ما هي البرامج التلفزيونية التي تقوم بمشاهدتها:

(ا) ________________________

(ب) ________________________

(جـ) ________________________

(د) ________________________

ملحق رقم ٢ ـ ب
السلوك الذي يرغب الأطفال القيام بـه

أولاً : كتابة التعيينات الدراسية.

ثانيًا: توجيه عشرين سؤالاً في الصف كل أسبوع لها علاقة بالمادة الدراسية.

ثالثًا: تصحيح ما لايقل عن (٨٠٪) من الأعمال الكتابية داخل الصف.

رابعًا: زيارة المكتبة للمطالعة مدة (٣٠) دقيقة كل يوم.

خامسًا: تحضير المادة الدراسية للغة العربية والرياضيات يوميًا لمدة ساعة واحدة بالتساوي بين المادتين.

سادسًا: دخول غرفة الصف بهدوء في كل وقت.

ملحـــق رقـم ٢ ـ جـ
بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بعد التحيـة:

تجد أدناه عددًا من الأنشطة التي سوف تقوم بإنجازها لتحصل على الإثابة المقررة. والمرجو منك:

أولاً : توجيه عشرين سؤالاً في الصف كل أسبوع لها علاقة بمادتك الدراسية.
(ضع إشارة بعدد الأسئلة التي تقوم بتوجيهها مقابل اليوم الذي تسأل فيه).

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

ثانيًا : أحصل على مالا يقل عن (٨٠٪) من الأعمال الكتابية المصححة يوميًا.
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بتصحيح الأعمال الكتابية في الصف).

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

ثالثًا : أكمل كل الواجبات البيتية المطلوبة منك يوميًا:
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بإنجاز الواجبات البيتية المطلوبة).

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

رابعًا : حضّر دروسك اليومية في الوقت نفسه من كل يوم :
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بتحضير دروسك في الوقت نفسه الذي تحضر فيه عادة دروسك كل يوم).

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

خامسًا : أدخل غرفة الصف بهدوء في كل وقت:
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تدخل فيه غرفة الصف بهدوء طوال اليوم الدراسي):

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

سادسًا : حضّر دروس اللغة العربية والرياضيات لمدة ساعة واحدة يوميًا وبالتساوي في الوقت بين المادتين:
(اكتب مقابل اليوم الذي تحضّر فيه مادة اللغة العربية رقم (١) ورقم (٢) عندما تحضّر مادة الرياضيات).

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

سابعًا : قم بزيارة مكتبة مدرستك للمطالعة مدة (٣٠) دقيقة على الأقل كل يوم:
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بزيارة مكتبة مدرستك).

السبت	الأحـد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

ملحق رقم ٣
استراتيجيات تدريس الحصة الدراسية من قبل المعلمين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

بعد التحية:

تجد أدناه قائمة بالمواقف والمظاهر السلوكية التي تساعد في تحقيق بناء إيجابي لمفهوم الذات لدى أطفالك.

والمرجو منك القيام بتنفيذ هذه المواقف والمظاهر السلوكية لدى تقديمك للحصة الدراسية.

ويأمل الباحث أن يلقى طلبه هذا القبول والاهتمام من جانبكم.

مع قبول وافر الاحترام.

الباحث

الاستراتيجيات الخاصة بتدريس الحصة الدراسية:

(١) شجع أطفالك على القيام بالأنشطة الصفية.
(٢) ساعد أطفالك على الإدلاء بآرائهم حول الحصة الدراسية.
(٣) علّم أطفالك بطريقة مرحة.
(٤) ميّز بين أخطاء أطفالك الشخصية وإخفاقهم في التعلم.
(٥) ناد أطفالك كل باسمه.
(٦) عامل أطفالك برفق وحنو.
(٧) تحدّث مع كل طفل في الفصل الدراسي على انفراد.
(٨) وزع اهتمامك على جميع الأطفال في الفصل الدراسي دون استثناء.
(٩) علّق بإيجابية على إجابات الأطفال وردود أفعالهم.
(١٠) شارك أطفالك أفراحهم وأحزانهم.
(١١) رحب بالأطفال الذين يعودون إلى فصلهم الدراسي بعد غياب طويل.

(١٢) لا تتحيز في المعاملة إلى أي طفل في الفصل الدراسي.
(١٣) ساعد أطفالك كي تتاح لهم فرصة ممارسة هواياتهم المفضلة.
(١٤) حاول توجيه اهتمام أطفالك إلى السلوك القدوة الذي يبدر منك خلال تدريسك للحصة الدراسية.
(١٥) حاول أن تتفهم مشكلات أطفالك وتساعد في حلها أولاً بأول.
(١٦) علّق بإيجابية على ما يقدمه أطفالك من نشاطات داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
(١٧) قدّم الإثابة الفورية لدى إحداث أطفالك للسلوك المرغوب فيه.
(١٨) حدّد المهمات التي ترغب أن يقوم أطفالك بها لكي يحصلوا على الإثابة المقررة.
(١٩) قدّم أنواعًا مختلفة من الإثابات المادية والمعنوية إلى أطفالك.
(٢٠) قدّم الإثابات على فترات متقطعة وبأشكال مختلفة إلى أطفالك.

مع الاحترام

المراجع

[١] زهران، حامد. *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٢] Bee, H. *The Developing Child*. New York: Harper and Row, 1975

[٣] Hetherington, E.M., and R.D. Parke. *Child Psychology*. 3rd. ed. New York: McGraw Hill, 1986.

[٤] Sears, P.S. *The Effect of Classroom Conditions on the Strength of Achievement Motive and Work Out put of Elementary School Children*. Stanford, CA: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1963.

[٥] Chapman, J.W., and B. Frederic. "Academic Self-Concept in Elementary Learning Disabled Childern: A Study With the Students' Perceptions of Ability Scale." *Psychology in the Schools*, 16 (1974), 201-206.

[٦] Fend, et al. "The Formation of Self-Concept in the Context of Educational Systems." *International Journal of Behavioral Development*, 8 (1985), 423-40.

[٧] Meyer. "Strategies for Correcting Students' Wrong Responses." *The Elementary School Journal*, 2 (Nov. 1986), 227-41.

[٨] Burns, R. *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, 1982.

[٩] خطاب، محمد. *المربي وبناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيقها لدى تلاميذه*. عمان: معهد التربية، الأونروا، ١٩٨١م.

[١٠] Papalia, D.E., and S.W. Olds. *Psychology*. New York: Mc Graw 1978.

[١١] Hall, G., and G. Lindzey. *Theories of Personality*. New York: John Wiley, 1978.

[١٢] Hansford, B.C., and J.A. Hattie. "The Relation between Self and Achievement/Performance Measures." *Review of Educational Research*, 52 (1982), 123-42.

[١٣] Diesterhaft, K., and K. Gerken. "Self-Concept and Locus of Control as Related to Achievement of Junior High Students." *Journal of Psychoeducational Assessment,* 1 (1983), 363-75.

[١٤] Pottebaum, S.M., T. Keith, and S.W.Dhly. "Is There A Causal Relation between Self-Concept and Academic Achievement." *The Journal of Educational Research,* 79, No. 3 (1986), 140-44.

[١٥] Ginot, H.G. *Between Parent and Child.* New York: Macmillan, 1965.

[١٦] Prophy, T. "Teachers' Influences on Student Achievement." *American Psychologist,* 41, No. 10 (Oct. 1986), 1069-77.

[١٧] Burkey, W.W. *Self-Concept and School Achievement.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.

[١٨] Beckum, L. Ch. "The Effect of Counseling and Reinforcement on Behaviors Important to the Improvement of Academic Self-Concept." Stanford Center for Research and Development in Teaching, Technical Report No. 38, Stanford University, 1973.

[١٩] Felker, D.W. *Building Positive Self-Concepts.* Minneapolis: Burgess, 1974.

[٢٠] Adamson, H.K. *The Teacher as a Builder of Self-Concept.* Wilkit Education Trust, Individualized Performance-Based Teacher Education Program, 1978.

[٢١] حمدان، محمد. *التربية العيادية*. عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٨م.

[٢٢] خطاب، محمد. *أثر مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي*. عمان: معهد التربية، الأنروا، ١٩٨٧م.

[٢٣] قشقوش، إبراهيم. *اختبار مفهوم الذات المصور للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.

[٢٤] الأشول، عادل. *مقياس مفهوم الذات للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٢٥] منصور، طلعت، وحليم بشاي. *مقياس الذات للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.

[٢٦] عباس، علي. «نوع الرعاية وتأثيره على مفهوم الذات كمفهوم تكيفي في عينة من الأطفال في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٠م.

[٢٧] Winer, E.A., and R. Aero. *The Mind Test.* New York: William Morrow, 1981.

The Relationship between the Self-Concept and Scholastic Achievement of Children: An Experimental Study for Building a Positive Self - Concept

Sami M. Milhem
Assistant Professor, Department of Psychology, Girls Literature College in Riyadh, Arts Department, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The problem of this research can be outlined as the design and experimentation a counseling program for the building of positive self - concept of children. This study is confined to the identification of the negative aspects in self - concept of children of elementary schools, building a self - concept scale for normal children between ages 9 - 16, and designing a counseling program for the treatment of some kinds of the negative aspects of children between the ages of 9 - 16.

The self- concept scale for normal children between ages 9 - 16 has been applied to a randomization sample of 500 boys and girls representing the elementary schools in Irbid area, Jordan. Then selecting (60) boys and girls for experimental and controlling subjects of which they are the negative aspects in self - concept of them.

The results of statistical and graphs for the collecting of data which indicated the effectiveness of procedures employed in decreasing the possibility of the level of scholastic achievement of children..

This research has offered a pattern for a counseling program aiming at treating with negative self - concept.

This program has been ordered, so that the teacher could apply it during his daily school periods.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢ ، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٦٣٧-٦٥٩ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية

عبدالرحمن بن محمد الشعوان

أستاذ مساعد، قسم المناهج كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حاولت هذه الدراسة تحديد مفهوم الأهداف السلوكية التي نالت اهتمام الكثير من التربويين في أواخر الستينيات في محاولة لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية من خلال التوجه نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات اللاجتماعية. ومن أجل ذلك فقد قام الباحث بتعريف الأهداف وتحديد خصائصها وتحديد مجالاتها المختلفة المعرفية والوجدانية والنفس حركية. كما قام الباحث بدراسة مفهوم الأهداف السلوكية التي تعني وصفًا لتغير سلوكي يتوقع حدوثه وملاحظته وقياسه عند المتعلم وذلك نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي. كما اشتملت الدراسة على طريقة كتابة الأهداف السلوكية والمتمثلة في خمس مركبات هي: أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة العلمية + الحد الأدنى من الأداء. وقد عمد الباحث إلى توضيح ذلك بضرب بعض الأمثلة في ميدان الدراسات الاجتماعية مع الإشارة إلى بعض الأخطاء الشائعة عند كتابة الأهداف السلوكية. وختم الباحث هذه الورقة بإلقاء بعض الضوء على آراء بعض المؤيدين والمعارضين لاستخدام الأهداف السلوكية.

مقدمة

يشتمل المنهج المدرسي على أربعة عناصر رئيسة يكمل بعضها البعض وترتبط فيما بينها ارتباطًا وثيقًا وهذه العناصر الأربعة هي الأهداف التعليمية educational goals والمحتوى content وطرق التدريس teaching methods والتقويم evaluation . وتمثل الأهداف نقطة الانطلاق لجميع الخدمات التعليمية كما أنها تشكل المحصلة النهائية التي ينشد التربويون تحقيقها مما يجعل لها أهمية كبيرة في التعليم.

والأهداف التربوية أنواع فمنها الأهداف العامة وهي تلك الأهداف التي تمثل الأساس الذي يبنى عليه المنهج التعليمي ويهتم بمخرجات التعلم على المدى البعيد ومنها الأهداف الخاصة وهي تلك الأهداف التي تمثل مخرجات التعلم على المدى القصير ومتى ما تم صياغة الأهداف الخاصة بطريقة محددة أصبحت أهدافًا سلوكية.

ومن المسلم به أن العملية التعليمية تهدف في النهاية إلى تغيير سلوك المتعلم وتوجيهه إلى ما هو مرغوب معرفيًا ووجدانيًا وحركيًا وهذا ما يدعو إلى التوجه نحو صياغة سلوكية للأهداف التربوية.

ويرى إبراهيم والكلزة أن «الهدف والسلوك وجهان لعملة واحدة فالهدف مرتبط بالسلوك ولكنهما متلازمان، فالسلوك يتبع الهدف. والأهداف هي المدخلات والسلوك مخرجات هذه العملية أو نواتجها» [١، ص٦٥].

ولقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتحديد الأهداف التعليمية عن طريق استخدام الصياغة السلوكية لتلك الأهداف لمساعدة المعلم في عمليتي التعليم والتقويم [٢، ص٢٠٠].

ويرى الغنام [٣، ص ص٦٣-٦٤] أن الفجوة التي تفصل ما بين الناحيتين النظرية والتطبيقية في العالم العربي واسعة فمهما كانت الأهداف على الورق تبقى مشكلة تطبيق تلك الأهداف بشكل عملي أمرًا متعذرًا وذلك لعدة أسباب أهمها صياغة الأهداف بشكل عام وليس سلوكيًا والتأكيد على أهمية الأهداف في الكتب وليس في النظام التعليمي ككل إضافة إلى عدم وجود نظام جيد للتقويم.

ومن سمات الأهداف السلوكية الرئيسة وضوحها وتحديدها وقابليتها للملاحظة والقياس ومتى ما أصبح الهدف واضحًا أمكن تحديد الطرق المؤدية إليه جميعًا كما أن قابليته للملاحظة والقياس تيسِّر عملية التقويم.

ولعل التأكيد على صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بطريقة سلوكية يسهم في رفع الكفاءة التدريسية لدى مدرسي تلك المواد.

وفي مجال الدراسات الاجتماعية تلعب الأهداف السلوكية أهمية كبيرة في تدريس هذه المواد إذ إنها تسهم في توضيح النتاجات التعليمية المرغوبة والمنوي بلوغها من جانب التلاميذ.

هدف الدراسة وأهميتها

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة تهدف إلى الوقوف على الدراسات ذات الصلة بموضوع الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية ومن ثم ضرب أمثلة على كيفية صياغة الأهداف السلوكية في ميدان هذه الدراسات بحيث تكون مفيدة ومعينة على تغيير سلوك المتعلم وتوجيهه لما هو مرغوب روحيًا واجتماعيًا ووجدانيًا وعقليًا وحركيًا.

وتبرز أهمية الدراسة من ارتباط عملية التعليم بتعديل سلوك الفرد ولما يمكن أن تلعبه صياغة الأهداف بطريقة سلوكية من دور كبير في تحقيق هذا الهدف. وبناء على ذلك فإن الدراسة تشكل محاولة ترمي إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمدارس المملكة العربية السعودية مع التأكيد على العنصر الأول من عناصر المنهج المدرسي ألا وهو الأهداف التربوية.

إجراءات الدراسة

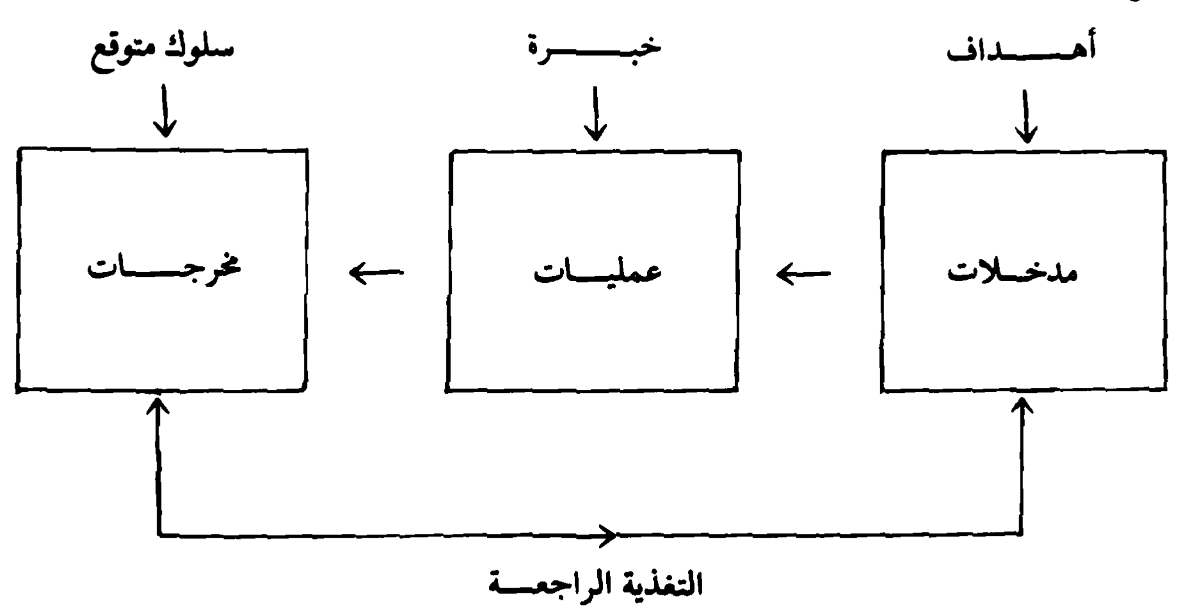
تسعى هذه الدراسة إلى تطوير أهداف الدراسات الاجتماعية بمدارس المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف فإن الباحث سيقوم فيما يلي بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن خلال ذلك سيقوم الباحث بضرب أمثلة على كيفية صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بطريقة سلوكية.

تعريف الأهداف وخصائصها

عرف بروك أوفر وآخرون .Brookover et al [٤] الأهداف السلوكية بأنها «التغيرات المتوخى حدوثها عند التلاميذ كنتيجة حتمية للتعليم» وعرف إبراهيم والكلزة [١، ٦٥] الهدف بأنه «وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة مروره بالخبرات التعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة .» كما عرف عبدالمجيد وآخرون [٥، ص٩٥] الهدف التعليمي بأنه «وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي . »

ويرى ميشيل وهارست Massialas and Hurst [٦] أن الهدف يمكن تعريفه بأنه «مخرجات التعلم learning outcomes التي تصف النتائج الإيجابية في ضوء التغيرات المحددة في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية . »

نخلص مما سبق أننا عند تعريف الهدف التعليمي نكون بصدد ثلاثة عناصر هي المدخلات والعمليات والمخرجات، فالأهداف تمثل المدخلات وتفاعل المتعلم مع البيئة التعليمية (الخبرة) يصف العمليات، ويمثل التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم المخرجات .



شكل رقم ١ . العلاقة بين العناصر الثلاثة حسب أسلوب النظم

والملاحظ من خلال التعريفات السابقة والشكل رقم ١ أن التركيز ينصب على تغيير سلوك المتعلم وهذا ما تهدف إليه العملية التعليمية وما ينبغي على المعلم أخذه بعين الاعتبار أثناء التدريس.

وللأهداف الجيدة خصائص ومعايير ينبغي على المعلم مراعاتها، ففي دراسة قام بها الشعوان والجبر [٧، ص١٦]، تم تحديد الخصائص والمعايير الرئيسة للدراسات الاجتماعية لتشمل:

١ ـ وضوح الأهداف وتحديدها وبعدها عن الغموض.
٢ ـ قابلية الأهداف للملاحظة والقياس.
٣ ـ أن تكون الأهداف متدرجة بحسب القدرات العقلية للمتعلم (تذكر، فهم، تطبيق. . .)
٤ ـ انسجام أهداف الدراسات الاجتماعية مع الأهداف العامة للتربية.
٥ ـ أن تكون الأهداف شاملة لجميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.
٦ ـ أن تكون الأهداف متمشية مع فلسفة المجتمع.
٧ ـ أن تكون الأهداف مصاغة بطريقة سلوكية.
٨ ـ أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق.
٩ ـ أن تراعي الأهداف طبيعة المتعلم وخصائصه.
١٠ ـ أن يشرك جميع المعنيين بالأهداف في تحديدها والاقتناع بها.

تصنيف الأهداف التربوية

للأهداف التربوية مستويات مختلفة فهناك الأهداف العامة وهي الأهداف التي تهتم بمخرجات التعليم على المدى البعيد educational goals وكذلك الأهداف التدريسية الخاصة educational objectives التي تهتم بمخرجات التعليم على المدى القصير. وإذا ما صيغت الأهداف التدريسية الخاصة بطريقة محددة أصبحت أهدافًا سلوكية behavioral objectives ولو عدنا إلى الأهداف العامة لوجدنا أنها تتناول مجالات ثلاثة هي المجال المعرفي

والمجال الانفعالي affective domain والمجال النفس حركي cognitive domain psychomotor domain . وقد جرت محاولات كثيرة لتصنيف الأهداف التربوية ومنها ما قام به بلوم في عام ١٩٥٦م حيث وضع دليلاً صنف فيه الأهداف التربوية ثم عاد ووضع دليلاً في عام ١٩٦٤م [٨، ص٢٤٢] وبموجب هذين الدليلين يمكن تصنيف الأهداف التربوية إلى مجالات ثلاثة هي :

١ ـ المجال الإدراكي أو العقلي أو المعرفي : cognitive domain ويشمل الأهداف التي تتناول تذكر المعرفة وإدراكها وتطوير القدرات والمهارات الذهنية [٩، ص٢٤].

٢ ـ المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي : affective domain ويشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم وتنمية التقدير والتكيف الوافي بالغرض [٩، ص٢٤].

٣ ـ المجال النفس حركي أو مجال المهارات : psychomotor domain ويمثل الأهداف التي تركز على إحدى المهارات العضلية أو الحركية أو التي تتضمن معالجة بارعة لبعض المواد أو الأشياء أو بعض الأعمال التي تتطلب تنسيقًا عصبيًا عضليًا [١٠، ص٧].

ويمكن للمعلم أن يستخدم التصنيفات السالفة الذكر في التعرف على الأهداف التربوية وتحديدها ومن ثم صياغتها وقد اشتمل كل مجال من مجالات تصنيف الأهداف الثلاثة (المعرفي والوجداني والنفس حركي) على عدة مستويات رتبت ترتيبًا هرميًا كما يلي [١١، ص ص ٢٢٥ ـ ٢٧٩]:

المجال المعرفي *cognitive domain*

ويشمل :

١ ـ المعرفة : knowledge

٢ ـ الفهم والاستيعاب : comprehension

٣ ـ التطبيـــق : application
٤ ـ التحليـــل : analysis
٥ ـ التركيـــب : synthesis
٦ ـ التقـويـــم : evaluation

المجال الوجداني: *affective domain*

ويشـــمـل :

١ ـ الاســتقبـال : receiving
٢ ـ الاســتجابـة : responding
٣ ـ التقـويـــم : valuing
٤ ـ التنظـــيم : organization
٥ ـ التذويت (إعطاء سمة شخصية بقيمة معينة أو الوسم بالقيمة : characterizing by a value.

المجال النفس حركي: *psychomotor domain*

ويشـمل :

١ ـ الإدراك : perception
٢ ـ الميـل : set
٣ ـ الاسـتجابـة الموجهـة : guided response
٤ ـ الميكانيكية أو التعويد : mechanism
٥ ـ الاسـتجـابة الظاهرية : complex overt response
٦ ـ التكيــف : adaptation
٧ ـ الأصـالة أو الإبداع : origination

ولعله من المفيد في هذا المقام أن نستعرض الأفعال السلوكية التي تستخدم في جميع المجالات حسب تسلسلها الهرمي في كل مجال لتساعد المعلم عند صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بطريقة سلوكية.

وتمثل اللوحات الثلاث [١] التالية أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية لجميع المجالات، مع ضرب أمثلة من محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية.

اللوحة رقم ١. أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المعرفي من تصنيف بلوم.

المستويات	أمثلة لأهداف سلوكية من محتوى الدراسات الاجتماعية	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف الرئيسة
أولاً : المعرفة	أن يعرف الطالب أهم المصطلحات العامة في الدراسات الاجتماعية بنسبة صواب ٨٠٪.	أن يعرفَ، أن يصف، أن يحدد، أن يتذكر، أن يختار، أن يسترجع المعلومات، أن يذكر، أن يعدد.
ثانيا : الفهم	أن يفهم الطالب أهم المفاهيم الواردة بموضوع الدرس بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يحول، أن يترجم، أن يوضح، أن يفسر، أن يفرق، أن يميز، أن يعمم، أن يعطي أمثلة، أن يصيغ، أن يتنبأ، أن يُلَخِصَ، أن يعلل.
ثالثا : التطبيق	أن يطبق الطالب المفاهيم الواردة بالدرس على مواقف تعليمية جديدة بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يطبق، أن يعمم، أن يختار، أن يطور، أن ينظم، أن يستعمل، أن يصنف، أن يربط، أن يحضر، أن يحسب، أن يعدل، أن يبرهن، أن يتنبأ، أن ينتج، أن يرسم.

١- الأفعال السلوكية الموجودة باللوحات الثلاث مستلة من [١١، ص ص٢٥٥ ـ ٢٧٩]. مع التعديل والإضافة.

تابع ـ اللوحة رقم (١) :

رابعًا : التحليل	أن يميز الطالب بين الحقائق والمفاهيم الواردة بموضع الدرس بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يحلل، أن يميز، أن يوازن، أن يصنف، أن يدرك، أن يقسم الموضوع إلى عناصر أصغر، أن يقارن، أن يوضح، أن يشير إلى، أن يفرق، أن يبين.
خامسًا : التركيب	أن يتمكن الطالب من كتابة موضوع منظم عن المقومات الاقتصادية في المملكة العربية بنسبة صواب ٩٠٪ حسب دراسته للمقومات في الوحدة المخصصة لذلك.	أن يركب، أن يؤلف، أن يقترح، أن يخطط، أن يصمم، أن يعدل، أن يشتق، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يستخلص.
سادسًا : التقويم	أن يستخلص الطالب أهم النتائج المترتبة على انعقاد مؤتمر القمة غير العادي بنسبة صواب ٨٠٪.	أن يحكم، أن يقرر، أن يوازن، أن يقوّم، أن يعتبر، أن يناقش، أن يلخص، أن يقارن، أن يستخلص.

اللوحة رقم ٢ . أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال الوجداني من تصنيف بلوم.

المستويات	أمثلة لأهداف سلوكية من محتوى الدراسات الاجتماعية	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف الرئيسة
أولًا : الاستقبال	أن يصغي الطالب بانتباه لأهم آثار عدوان إسرائيل على لبنان بنسبة صواب ١٠٠٪ حسب دراستها.	أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمع، أن يصنع، أن يحدد، أن يشير إلى، أن يجيب، أن يستخدم، أن يصغي، أن يشارك، أن يعطي، أن يظهر أو يبدي اهتماما بشيء ما.

تابع ـ اللوحـة رقم (٢) :

ثانيًا : الاستجابة	أن يطيع قوانين المدرسة وأنظمتها بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ في، أن يوافق، أن يجيب، أن يعيش أو يشارك، أن يختار.
ثالثًا : التقويم (إعطاء قيمة)	أن يصف الطالب آثار العدوان الإسرائيلي على لبنان والشعب الفلسطيني بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يصف، أن يساعد، أن يدعم، أن يحتج، أن يجادل، أن يناقش، أن يبادر، أن يختار، أن يشارك، أن يدرس، أن يعمل، أن يقترح، أن يربط، أن يدعو، أن يتابـــع.
رابعًا: التنظيم	أن يلخص الطالب الفرق بين معايير الحريـة ومعايير الفوضى في ضوء القيم والمعتقدات والتقاليد السائدة في المجتمع السعودي بنسبة صواب ٩٠٪ حسب دراسته يربط لها في الوحدة المخصصة لذلك.	أن يغير، أن يلخص، أن يقارن، أن ينظم، أن يوازن، أن يلتزم، أن يرتب، أن يكمل، أن يعد، أن يعمم، أن يربط.
خامسًا : التذويت أو الرسم بالقيمة (إعطاء سمة شخصية)	أن يبرهن التلميذ على الالتزام بالعمل بنسبة حضور لا تقل عن ٩٠٪ من الحصص المخصصة لدرس الجغرافيا.	أن ينقح، أن يغير، أن يكمل، أن يتطلب، أن يدير، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يعمل على حل المشكلات، أن يؤثر، أن يتدرب، أن يخدم، أن يشكل، أن يصغي، أن يثابر.

اللوحة رقم ٣. أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في المجال المهاري النفس حركي.

المستويات	أمثلة لأهداف سلوكية من محتوى الدراسات الاجتماعية	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف الرئيسة
الإدراك	١ ـ أن يختار التلميذ الأدوات الازمة لرسم الخريطة بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يختار، أن يصف، أن يكتشف، أن يفرق، أن يميز، أن يحدد، أن يعزل، أن يربط.
الميل	٢ ـ أن يبرهن الطالب عن الرغبة في رسم خريطة لدول مجلس التعاون.	أن يباشر، أن يشرح، أن يتحرك، أن يرد، أن يجيب، أن يبرهن، أن يتطوع.
الاستجابة الموجهة	٣ ـ أن يبرهن الطالب عن قدرته على رسم خريطة سياسية لمجلس التعاون موضحًا العواصم بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يربط، أن ينسق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح، أن يبرهن.
الميكانيكية أو التعويد	٤ ـ أن يتمكن الطالب من استخدام المسلاط overhead projector لعرض بعض الشرائح دون الوقوع في أخطاء.	(القائمة السابقة نفسها والتي وردت في فئة الاستجابة الموجهة).
الاستجابة الظاهرية المعقدة	٥ ـ أن يحدد التلميذ بدقة وسرعة عواصم دول مجلس التعاون بنسبة صواب ١٠٠٪.	(القائمة السابقة نفسها والتي وردت في فئة الاستجابة الموجهة.
التكيف	٦ ـ أن يعيد التلميذ المراجع التي جمعها من المكتبة حسب الأسس العلمية المتبعة وبنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يتكيف، أن يغير، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد ترتيب شيء ما، أن ينقح.

تابـع ـ اللوحدة رقم (٣)

الأصالة والإبداع	٧ ـ أن يبتكر التلميذ طرقًا جديدة لاستخدام المواد الأولية المحلية في عمل بعض وسائل للدراسات الاجتماعيـة .	أن يرتب، أن يجمع ، أن يؤلف ، أن ينشىء ، أن يوجد شيء ما ، أن يصمم أن يبدع .

الأهـداف السـلوكيـة

عند المقارنة بين الأهداف التعليمية العامة والأهداف السلوكية لأي مادة يلاحظ أن الأهداف العامة أهداف تربوية بعيدة المدى بينما الأهداف السلوكية أهداف تدريسية قريبة المدى كما أن الأهداف العامة تصاغ في الغالب بعبارات عامة غير محددة بينما تصاغ الأهداف السلوكية بعبارات سلوكية محددة تصف سلوك المتعلم المطلوب بعد نهاية الوحدة التعليمية .

وقد نالت الأهداف السلوكية منذ الستينيات اهتمام الكثير من المربين في حقل المناهج وطرق التدريس [١٢ ، ص٢٨٥]. ولكن جذور الاتجاه نحو الصياغة السلوكية للأهداف التربوية يعود إلى أوائل العقد الثالث من القرن العشرين وبالتحديد سنة ١٩٢٢م عندما عدد فرانكـين بوبيت Franklin Bobbitt عشرة ميادين للأهداف السلوكية في كتابه «كيف تضع منهجًا» *How To Make a Curriculum* . وعلى الرغم من أن أهداف بوبيت Bobbitt قد تكون غامضة حسب المعايير المأخوذ بها حاليًا إلا أن الاتجاه نحو صياغة الأهداف السلوكية يظل واحدًا .

إن التوجه نحو التأكيد على الناحية السلوكية بدلاً من الخبرة يعتبر من خصائص التربية النفسية الأمريكية منذ أوائل هذا القرن فقد شارك في وضع الخلفية النظرية للاتجاه السلوكي علماء من أمثال ثورندايك Thorndike وواتسن Wotson وهل Hull وسكينر Skinner [١٣ ، ص١١١].

والأهداف السلوكية تعني أهدافًا مصغرة تعبر عنها تغيرات سلوكية ملموسة عن طريق موضوعات أو مهارات أو مواقف معينة فهي محددة خاصة ملموسة في نتائجها [١٤، ص٧٨].

وقد أكد ميجر Mager [١٥، ص٣] على أهمية الأهداف السلوكية في التدريس لأنها تمثل أهدافًا محددة وواضحة، ويرى ميجر Mager أن عدم توافر الأهداف بشكل واضح ومحدد يجعل عملية التقويم بطريقة فاعلة أمرًا متعذرًا كما أن اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المساعدة على التدريس لا يكون مبنيًا على أسس سليمة.

وقد عرَّف سعادة وخليفة الأهداف السلوكية بأنها عبارات تكتب للطلاب لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به بعد الانتهاء من دراسة وحدة معينة [١٦، ص٤٠].

يرى سسترنك وماكسون Sistrunk and Maxon [١٧، ص١٠٨] أن الأهداف السلوكية تحدد السلوك الذي ينبغي على الطالب إظهاره بعد التعلم وعدد سسترنك وماكسون بعض فوائد الأهداف السلوكية للمعلم كما يلي:

١ ـ تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحليل العملية التعليمية وتزيد من تماسكها.

٢ ـ تعمل الأهداف السلوكية كدليل أو مرشد لتحقيق الأهداف العامة للمنهج وأهداف التربية بشكل عام.

٣ ـ تساعد الأهداف السلوكية المعلم على اختيار المحتوى وتنظيمه.

٤ ـ تساعد الأهداف السلوكية على تحديد المتطلبات السابقة للتمكن من موضوع ما.

٥ ـ تساعد الأهداف السلوكية على توجيه الطلاب.

٦ ـ تساعد الأهداف السلوكية على التقويم.

٧ ـ تجبر الأهداف السلوكية المدرس على الاهتمام بالمهارات والمفاهيم التي ركز عليها أثناء الدرس.

٨ ـ تؤكد الأهداف السلوكية على التوافق بين الأهداف التي يحددها المدرس والأهداف التي تحددها المدرسة.

٩ ـ تؤكد الأهداف السلوكية على مدى تحقيق الأهداف وعلى التتابع والاستمرارية من سنة إلى أخرى ومن وحدة إلى أخرى.

١٠ ـ تعطي الأهداف السلوكية فكرة للزائر وللمدرس البديل فكرة واضحة عما تم إنجازه.

١١ ـ تحول الأهداف السلوكية دون الغموض والتشويش وتدريس مواد فارغة.

صياغـة الأهداف السلوكية

ما الطريقة الصحيحة لكتابة الأهداف السلوكية؟ حدد ميجر Mager [١٥، ص١٢] ثلاثة عناصر لكتابة الأهداف السلوكية هي:

١ ـ تحديد السلوك المطلوب من الطالب القيام به كدليل على تحقيق الهدف المطلوب.

٢ ـ تحديد السلوك المرغوب وذلك بوصف الشروط التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم هذا السلوك.

٣ ـ تحديد معايير قبول الأداء وذلك بوصف مستوى أداء المتعلم.

فالعنصر الأول يمثـل الفعل السلوكي المطلوب من الطالب القيام به وقد تم تحديد أفعـال سلوكية مختلفـة شملت جميع المجـالات المعـرفية والوجدانية والنفس حركية حسب تسلسلها الهرمي. [٢]

والعنصر الثاني يعبر عن شرط أو ظرف أداء السلوك؛ أما العنصر الثالث فيمثل الحد الأدنى من الأداء. وفيما يلي بعض الأمثلة من التاريخ والجغرافيا على التوالي لتوضيح ذلك:

أمثلـة من التاريـخ:

أن يحدد الطالب شروط صلح الحديبية بنسبة صواب ١٠٠٪.

---

٢ ـ انظر اللوحات الثلاث ص ص ٨ ـ ١٣.

أن يقوم الطالب بتعداد العوامل التي أدت إلى ضعف الدولة العثمانية بنسبة صواب ٨٠٪ على الأقل.

أن يميز الطالب بين الحقائق والمفاهيم الواردة في درس غزوة تبوك بنسبة صواب ١٠٠٪.

أمثلة من الجغرافيا :

أن يعرف الطالب كيف يحسب فارق الزمن بين مدن العالم المختلفة مستخدمًا خطوط الطول ودوائر العرض بنسبة صواب ١٠٠٪.

أن يقوم الطالب بتحديد عواصم دول مجلس التعاون وذلك بوضع دائرة حول كل عاصمة على الخريطة المرفقة بنسبة صواب ١٠٠٪.

أن يعدد الطالب دوائر العرض الرئيسة بنسبة صواب ١٠٠٪.

ومن المتعارف عليه عند الكثير من المهتمين بدراسة الأهداف التربوية أن صياغة الأهداف السلوكية تشتمل على معادلة تتكون من النقاط التالية: أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة العلمية + الحد الأدنى من الأداء.

وقد راعينا عند صياغة الأمثلة السابقة هذه المعادلة، ولصياغة الأهداف بطريقة سلوكية شروط أهمها الوضوح وقابليتها للملاحظة والقياس ويقع بعض المدرسين في أخطاء عند كتابة الأهداف السلوكية وذلك لأسباب أهمها عدم مراعاة الحد الأدنى من الأداء. فلو أخذنا مثلاً الهدف التالي: أن يذكر الطالب المقومات البشرية التي تربط بين دول مجلس التعاون نلاحظ أن الصياغة السابقة لم تراع المعادلة المشار إليها سلفا لعدم النص على الحد الأدنى من الأداء، ويمكن تعديل صياغة الهدف السابق كما يلي: أن يذكر الطالب المقومات البشرية التي تربط بين دول مجلس التعاون بنسبة صواب ٨٠٪ على الأقل.

المثال بهذه الصيغة يراعي المعادلة الصحيحة لكتابة الأهداف السلوكية وذلك لاحتوائه على جميع مركبات معادلة صياغة الأهداف السلوكية، فإذا كان عدد المقومات الرئيسة مثلاً خمسة مقومات وذكر الطالب أربعة منها يكون قد حقق الحد الأدنى من الأداء

وهو ٨٠٪، وإذا ذكر جميع المقومات تكون النسبة ١٠٠٪. أما إذا ذكر ثلاثة مقومات فقط فإن النسبة تنخفض إلى ٦٠٪، وبذلك لا يكون قد حقق الحد الأدنى من الأداء وهكذا. ومركب الحد الأدنى من الأداء عنصر مهم في معادلة صياغة الأهداف بطريقة سلوكية لأنه يساعد المدرس على التقويم.

وعند صياغة الأهداف السلوكية لابد وأن تكون الأفعال السلوكية محددة لأن عدم تحديدها يجعل عملية التقويم صعبة إن لم تكن مستحيلة، وقد ميز ميجر Mager بين الأفعال السلوكية المحددة وغير المحددة على اعتبار أن الأفعال المحددة هي عبارة عن كلمات تحتمل تفسيرات قليلة بينما الأفعال السلوكية غير المحددة عبارة عن كلمات تحتمل تفسيرات كثيرة. ومن أمثلة الكلمات التي حذر ميجر Mager [١٥، ص١١] من استخدامها كلمة يعرف know ويفهم understand لأن المقصود بالمعرفة والفهم غير واضح أو محدد فهل المقصود بالمعرفة أو الفهم هوالسرد أم المشابهة أم المغايرة. أما الكلمات التي تحتمل تفسيرات قليلة فمن أمثلتها يعدد to list ويحدد to identify ويشابهه to compare ويغاير to contrast ولتوضيح ذلك نضرب المثال التالي:

• أن يعرف الطالب عناصر المناخ.

هذه الصياغة غير جيدة لأنها غير واضحة أو محددة ولا تعبر عن السلوك النهائي المطلوب terminal behavior فما المقصود بالمعرفة؟!

ونستطيع إعادة صياغة الجملة بشكل صحيح كما يلي:

أن يقوم الطالب بتعداد عناصر المناخ بنسبة صواب ١٠٠٪. هذه الجملة اشتملت على جميع مركبات معادلة صياغة الأهداف بطريقة سلوكية وهي: أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة العلمية + الحد الأدنى من الأداء.

والملاحظ أن السلوك النهائي terminal behavior المطلوب من الطالب القيام به محدد وواضح وهو تعداد عناصر المناخ.

وقد أشار إبراهيم والكلزة [١، ص ص ٩١-٩٢] إلى بعض الأخطاء الشائعة عند كتابة الأهداف السلوكية وهي:

١ ـ وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعليم وسلوك التلميذ.
٢ ـ وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
٣ ـ تحديد موضوعات العلم بدلا من نتائج التعلم.
٤ ـ وجود أكثر من ناتج واحد للتعلم في عبارة الهدف.

كما حدد إبراهيم والكلزة [١، ص٨٥] شروط الهدف السلوكي الأدائي لتشمل:

١ ـ أن يكون الهدف محددًا وواضحًا لأن غموض الهدف يؤدي إلى الاختلاف في تفسيره، ومن ثم في اختيار وسائل تحقيقه.

٢ ـ أن يمكن ملاحظة الهدف في ذاته وفي نتائجه.

٣ ـ أن يمكن قياس الهدف، أي قياس مدى تعلم التلميذ بمعرفة ما طرأ على سلوكه من تعديل.

٤ ـ أن يحدد الهدف على أساس مستوى التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية.

٥ ـ أن يحتوي الهدف على الحد الأدنى من الأداء إما بطريقة كيفية أو كمية.

٦ ـ أن يحتوي الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع من السلوك ومستوى معين يراد أن يحققه التلميذ.

نخلص مما سبق أن الأهداف السلوكية يجب أن تكون محددة وواضحة وقابلة للملاحظة والقياس وأن تركز على نتائج التعليم والتعلم بصورة دقيقة وينبغي عند صياغتها أخذ مركبات الصياغة السليمة بعين الاعتبار وتجنب الأخطاء الشائعة في صياغتها.

وقبل أن نختتم الحديث عن الأهداف السلوكية يحسن بنا أن نلقي بعض الضوء على أهم الانتقادات الموجهة لصياغة الأهداف بطريقة سلوكية والتعرف على آراء المؤيدين تجاه تلك الانتقادات. يرى نلسون [١٨، ص ص٥٦٢-٥٦٣] أن نظام الأهداف السلوكية غير منسجم مع التفكير النقدي والتقدم الإنساني وقد أشار إلى عدة أسباب أهمها:

١ ـ أن الأهداف السلوكية تميل إلى جعل التفاعل الإنساني تفاعلاً آليًا (ميكانيكيا).

٢ ـ أن الأهداف السلوكية تركز على الجزئيات لاهتمامها بقياسها على حساب الخبرات التعليمية الشاملة.

٣ ـ أن الأهداف السلوكية تضحي بالنواحي الابتكارية لتحقيق الانسجام بين الهدف والسلوك.

٤ ـ أن الأهداف السلوكية تؤكد على عنصر التكيف بدلاً من عنصر التوسع.

٥ ـ أن الأهداف السلوكية تهتم بالتحليل على حساب التركيب.

أما موريس لونستون [١٩، ص ص ٥٦٠، ٥٦٤، ٥٦٥] Morris Lewenstein فقد أيد استخدام الأهداف السلوكية ورد على انتقادات المعارضين في نقاط أهمها:

١ ـ يرى معارضو تطبيق الأهداف السلوكية أن المدرسين يمضون وقتًا طويلاً في وضع بيانات بالأهداف السلوكية دون تطبيق لها ويرى لنستون أن هذا النقد لا يستند إلى أساس من الصحة فهو يرى ضرورة التعرف على الأسباب التي يمكن أن تحول دون التطبيق ومحاولة تذليلها.

٢ ـ يرى معارضو الأهداف السلوكية أن وضع الأهداف السلوكية قبل تحديد الخبرات التعليمية يدل على صرامة المنهج مما يحول دون تحقيق العفوية أو التلقائية في الفصل إضافة

إلى عدم مراعـاة حاجات المتعلم وميوله. ويرى لنستون أن الخبرات التعليمية تقرر عادة لتحقيق أهـداف محددة فالأهـداف المحـددة هي المـرشـد والدليل للوصول إلى الخبرات التعليمية المنشودة.

٣ - يرى معـارضـو استخـدام الأهداف السلوكية أن المدرس قد يعمد إلى وضع الأهداف السلوكية التي يعرف كيف يقيسها فقط. ويرد لنستون على ذلك بالقول إن هذا النقد لا يستند إلى جدل منطقي لأن عملية القياس لا تقتصر على الامتحانات التحريرية فقط ويرى لنستـون أن المدرس يستطيع تطوير نظام معين للتأكد من تحقيق الأهداف، فتحليل المدرس لما يعمله أو يقوله تلاميذه في الأوضاع غير الرسمية قد يكون أكثر أهمية مما قد يجده في نتائج الاختبارات التحريرية ويمكن التأكد من تحقيق الأهداف إذا تمت متابعتها بصـورة دقيقـة. أمـا بيتر أوليفـا [٢٠، ص٣٥٢] Peter Oliva فقـد لخص آراء مؤيدي ومعارضي الأهداف السلوكية في النقاط التالية:

آراء المـؤيـديـن	آراء المعـارضـين
١ - تجبر المدرس على التحديد بدقة لما ينشد تحقيقه.	١ - تضيع الكثير من الوقت.
٢ - تساعد المدرس على تحديد ما يحتاج أن ينجزه طلابه.	٢ - لا تراعي النواحي الإنسانية.
٣ - تبسط وتسهل عملية التقويم.	٣ - تقيد الابتكـار.
٤ - تحدد المسؤولية وتجعلها ممكنة.	٤ - تقود إلى تحقيق كفاية عادية جدًّا أو مبتذلة أو تافهة.
٥ - تجعل التتابع أسـهـل.	

ويذكـر ويلر [٢١، ص ص١٧٧-١٧٨] Weller في مقـالتـه «الأهـداف السلوكية والـتربية الاجتماعية» أن استخدام الأهداف السلوكية مفيد وذو دلالة واضحة فيما يتعلق بتحقيق التغذية الراجعة إلا أن يولر يدعو إلى استخدام الأهداف السلوكية بحذر، خاصة فيما بعد المرحلة الابتدائية وفي مجالات المناهج المختلفة للأسباب التالية:

١ ـ أننا كتربويين لا نعرف بالتحديد كيف يحدث التعلم.

٢ ـ أن الأهداف السلوكية أو المخرجات المحددة سلفًا تصبح المقاييس السائدة التي تقرر ما يجب تدريسه، ولمن وفي أي وقت واستخدام هذه المقاييس يخدم فقط استمرارية مستوى متدن من الإنجاز في جو غير حيوي يقيد المتعلم بمستويات محددة.

٣ ـ أن توافر الأهداف السلوكية مبرمجة على الحاسبات الآلية لا يشجع على تطوير المناهج المحلية.

٤ ـ استخدام الأهداف السلوكية يجزىء عملية التقويم بدل النظر إليها ككل متكامل.

ويعلق أوليفا [٢٠، ص٣٥٣] على هذه الآراء قائلاً: «على الرغم من الجدل المثار حول استخدام الأهداف السلوكية إلا أنني أعتقد أن استخدامها بأسلوب جيد له فوائد جمة لأن كتابة الأهداف السلوكية تجبر المدرس على تحديد المخرجات التي ينشدها وتحديد الأهداف يساعد على اختيار الطرق والوسائل المعينة كما أن تحديد الأهداف بطريقة سلوكية من شأنه أن ييسر عملية القياس ويجعلها جلية للطلاب وأولياء الأمور والمختصين في الحقل.»

ويرى كندرد وآخرون [٢٢، ص٩]. Kindred et al أن أهداف كلا التوجهين السلوكي والإنساني behavioral and humanistic objectives ضرورية لتحقيق الأهداف التربوية ويجب النظر إلى هذين الاتجاهين على أنهما خياران ذوا أغراض واستخدامات مختلفة.

من خلال هذا الاستعراض لموضوع الأهداف السلوكية يتضح لنا أن الأهداف السلوكية تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لأي منهج تعليمي كما يتبين أن الصياغة السلوكية للأهداف تجعلها قابلة للقياس والملاحظة مما يسهل عملية التقويم فتصبح أدق تنفيذًا وأيسر تحقيقًا.

وتجدر الإشارة إلى أن الصياغة السلوكية للأهداف تتفاوت في الصعوبة من موضوع لآخر حسب طبيعة الموضوع والجانب المراد قياسه فالأهداف ذات الصلة بالجانبين المعرفي والحركي أسهل عند الصياغة من الجانب الوجداني لسهولة ملاحظتها وقياسها كما أن المستويات العليا لأي جانب من جوانب الأهداف أصعب صياغة من المستويات الدنيا لاختلاف طبيعة وتعقيد أفعالها السلوكية المستخدمة في الصياغة. ويحسن بمدرس الدراسات الاجتماعية في مدارسنا أن يعمد إلى صياغة أهدافه بطريقة سلوكية لأنها تسهم في توضيح النتاجات التعليمية المرغوبة والمنوي بلوغها من جانب التلاميذ.

خاتمــــة

بعد العرض السابق يمكننا أن نوجز هذا المقال في أن الأهداف السلوكية نالت اهتمام الكثير من التربويين في أواخر الستينيات وقد ثار جدل حول استخدامها بين مؤيد ومعارض، ويميل الكثير من المربين إلى استخدامها مع ضرورة مراعاة شروط كتابتها وقد تناولت الدراسة تعريف الأهداف وخصائصها الجيدة ومجالاتها المختلفة مع التركيز على صياغة الأهداف بطريقة سلوكية في ميدان الدراسات الاجتماعية.

المراجــــع

[١] إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة. *المناهج المعاصرة*. ط١. الإسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٨٣م.

[٢] Popenus, John R., and Louis V. Paradise. "Social Studies Objectives in Theory and Practice." *The Social Studies,* 69 (Sept./Oct. 1978), 200-203.

[٣] El-Ghannam, Mohamad A. "The Arab States." In *Studies and Surveys in Comparative Education*. Paris: UNESCO, 1980, pp. 57 - 61.

[٤] Brookover, Wilber B. et al. Measuring and Attaining the Goals of Education. Paris: Association for Supervision and Curriculum Development, 1980.

[٥] عبدالموجود، محمد عزت وآخرون. *أساسيات المناهج وتنظيماته*. القاهرة: دار الثقافة، د. ت.

[٦] Massialas, Byron G., and Joseph B. Hurst. *Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory*. New York: Longman, 1978.

[٧] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد، وسليمان بن محمد الجبر. «أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية.» مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود ١٤١٠هـ.

[٨] بشارة، جبرائيل. *المنهج التعليمي*. بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٨٣م.

[٩] الخوالدة، محمد محمود، وصادق إبراهيم عودة. *نظام تصنيف الأهداف التربوية (المجال المعرفي)*. ط ١. جدة: دار الشروق، ١٩٨٥م.

[١٠] Krathwohl, David R. et al. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals Handbook II Affective Domain*. New York: David Mc kay, 1964.

[١١] سعادة، جودت أحمد. *مناهج الدراسات الاجتماعية*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.

[١٢] Hass, Glen. *Curriculum Planning: A New Approach*. 4th. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1985.

[١٣] Eisner, Elliot W. *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. 2nd ed. New York: Macmillan, 1985.

[١٤] حسان، حسان محمد. *نحو أهداف سلوكية*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٠م.

[١٥] Mager, Robert. *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CA.: Tearon, 1962.

[١٦] سعادة، جودت أحمد، وغازي جمال خليفة. «تطبيق تصنيف كراثول للمجال المعرفي وتصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي على الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٧، ع١ (مارس ١٩٨٧م)، ٤٠-٥٥.

[١٧] Sistrunk, Walter E., and Robert C. Maxon. *A Practical Approach to Secondary Social Studies*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1972.

[١٨] Nelson, Jack L. "A Criticism of Competency - Based Teacher Education and Behavioral Objetives." *Social Education*, 40 (Nov./Dec. 1976), 561-63.

[١٩] Lewerstein, Morris. "In Defense of Behavioral Objectives." *Social Education*, 40 (Nov./Dec. 1976).

[٢٠] Oliva, Peter F. *Developing the Curriculum*. Boston: Little, Brown, 1982.

[٢١] Weller, L. David. "Behavioral Objectives and Social Education." *The Clearinghouse*, 54 (Dec. 1980), 177-78.

[٢٢] Kindred, Leslie W. et al. *The Middle School Curriculum Practitioner's Handbook*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1981.

Toward Stating Behavioral Objectives for Social Studies

Abdulrahman M. Al-Shawan
Dean of Admission and Registration, Assist. Prof., Curriculum and Instruction Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to formulate a well defined set of behavioral objectives to be used as a frame of reference against which the goals, philosophies and directions of social studies within the Kingdom of Saudi Arabia, could be determined. It is argued that such an approach will hopefully lead to some sort of curriculum development in the field of social studies. The study therefore presents a strong rationale for behavioral objectives which received a great deal of attention from a large number of educators during the late sixties. To achieve this objective, the researcher presents an indepth review of behavioral objectives (i.e. their characteristics, functions, roles, limitations etc.). Means and methods for designing behavioral objectives in the cognitive, affective and psychomotor domains are also discussed. As such, techniques for formulating behavioral objectives in writing are described. At this point, the discussion focuses primarily on five essential components comprising a behavioral objective statement. These being: To + Verb + Agent + Goal (defined against the minimum required behavior). To illustrate this point, a number of examples drawn from social studies are discussed and analyzed. Common errors in the formulation of behavioral objectives are explored to guard educators against such pit-falls. The study concludes with a review of the rationale and argument of the pros and cons of behavioral objectives.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٦٦١-٦٧٧ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)

شباك القلة في الفن الإسلامي والاستفادة منه في مجـال التربيـة الفنية

عبدالحميد الدواخلي

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. قامت فلسفة الفن الإسلامي بوجه عام والتطبيقي منه بوجه خاص على تأكيد الجانبين الفني والنفعي معًا، ذلك لأنه فن وظيفي جمالي. وحينما تناولت يد الفنان المسلم مظاهر الحياة المختلفة نجد أنه قد اهتم اهتمامًا بالغًا بكل مشغولة فنية مهما صغر حجمها أو قل استخدامها. ولعل شباك القلة يؤكد لنا جانبا من هذا الأمر.

وقد ظهرت شبابيك القلل بصفة أساسية في القطر المصري دون غيره من أقطار العالم الإسلامي. والشباك عبارة عن قرص دائري يقع بين رقبة القلة وبدنها في وضع مستعرض، وهو بمثابة الحاجز الذي الذي يعمل على تنظيم تدفق المياه عند الشرب.

وقد زخرف الفنان المسلم شبابيك القلل بزخارف متعددة: نباتية وحيوانية وهندسية، كما استخدم في ذلك أيضًا بعض الكتابات من الخط العربي التي تحمل حكمًا ومواعظ تسهم في إرشاد الناس وتقويم سلوكهم.

وبدراسة نماذج من شبابيك القلل وتحليلها من الوجهة الفنية والجمالية يمكن الاستفادة منها في مجال التربية الفنية، حيث تفيد هذه الدراسة في إثراء قدرات الطلاب الإبداعية وتدفعهم إلى محاولة ابتكار مشغولات فنية جديدة تجمع بين القيم الجمالية والوظيفية في آن واحد.

مقدمة

يتضح من الفلسفة الأساسية للفن الإسلامي بكل إنتاجاته الفنية وبخاصة التطبيقية منها التي تمتلىء بها متاحف العالم وتتعرض بالتحليل لها المراجع الأثرية والفنية والاجتماعية وغيرها، أنها عادة ترتبط برباط وثيق بالقيم الجمالية والنفعية على السواء، مما جعل ذلك يشكل سمة من أهم سماتها، وبذلك يمكن القول إن الفن الإسلامي في أهدافه، قد سبق أهداف مدرسة (الباوهاوس) بأكثر من ألف عام، تلك المدرسة الألمانية التي كانت تنادي في القرن العشرين [١، ص١٥٨] بأن الفن لابد أن تكون له وظيفة نفعية وجمالية على السواء.

ولقد تناولت يد الفنان المسلم مظاهر الحياة المختلفة وأضفت عليها الكثير من اللمسات الإبداعية الرائعة الخالدة ولم يكن ذلك الفنان قاصرًا على عرض إنتاجاته فقط على الطبقات العليا في المجتمع ولكنه ساهم بطريق مباشر أيضًا في إمداد المجتمع كله بجميع مستوياته الاجتماعية بإنتاجاته الفنية المحملة بالقيم الجمالية والوظيفية والنفعية على السواء.

ولعل شبابيك القلل ذلك الإنتاج الفني المرتبط بالشعب يوضح بجلاء اهتمام الفنان بإمداد أفراد الشعب بحس جمالي تذوقي فريد حيث لم تمارسه حضارة فنية في التاريخ على الإطلاق. وبالمتحف الإسلامي بالقاهرة مجموعة نادرة من هذا الإنتاج لم تتوفر في المتاحف الأخرى.

أصل شباك القلة

تبين من خلال الدراسات الفنية والأثرية أن نشأة هذا الفن كانت في مصر حيث اختصت به دون الأقطار الإسلامية الأخرى. وقد أمدتنا حفائر الفسطاط في مصر القديمة بالقاهرة بأنواع متباينة لهذا الإنتاج الفني الفريد.

والقلة إناء فخاري متنوع في الشكل والحجم والهيئة يستخدم للشرب صيفًا وشتاء ويشكل من خامات طينية محلية بواسطة عجلة الخزاف ثم تترك لتجف وتحرق في أفران خاصة لتصبح فخارًا مسامي الجسم وهي تستخدم لذلك الغرض منذ زمن بعيد، ومازالت

تستخدم حتى الآن في المناطق الشعبية وفي بعض البلدان الإسلامية ولكن ينقصها في الوقت الحاضر «شباك القلة» الفني بزخارفه الرائعة.

يلجأ الفنان لطرق دقيقة متتابعة في عملية إخراج مثل هذه الأشكال، فيبدأ بتحضير الخامة الأولية للتشكيل وعادة ما تكون من الطفل الناتج من سيول الأمطار ومن بعض المحاجر الخاصة ومن طمي نهر النيل المترسب على جوانبه، ثم يخلط خلطاته من الطفل المتعدد المصادر ثم يعدّها ويجهزها تجهيزًا دقيقًا حتى تصبح ذرات الكتل الطينية موحدة متجانسة خالية من كل الشوائب الضارة ثم يبدأ في تشكيل جسم القلة أولاً، ثم تشكيل الرقبة بعد ذلك مع وضع شباك القلة معها والتي تشكل قبل ذلك منفصلة داخل قوالب جصية خاصة وقد عثر على أحد هذه القوالب وهو موجود بالمتحف الإسلامي بالقاهرة ومعه مجموعة رائعة من أشكال شبابيك القلل المزخرفة بزخارف متنوعة.

ويمكن أن تكون بعض هذه الشبابيك قد عملت بطريقة واحدة، إذ إن تصميم الزخارف وإخراجها تشير إلى ضرورة وجود مثل هذه القوالب لدقة الرسوم وحساسيتها ثم يتم بعد ذلك لصق كل هذه الأجزاء (الشباك مع الرقبة مع جسم القلة) في حالة تجليد الطين (أي يكون الطين لدنا).

ولكن إنتاج القلل في وقتنا الحالي قد أهمل زخرفته مثل هذه الشبابيك التي أمدنا التراث بها واكتفى ببعض ثقوب عشوائية في الشباك كي تؤدي القلة وظيفتها النفعية فقط.

وبعد أن يتم ضم جميع الأجزاء بعضها مع البعض الآخر تترك لتجف تمامًا ثم ترص داخل أفران خاصة وبطريقة محكمة لتتم عملية الحريق بكل دقة وعناية بحيث تتنوع درجات الحرارة داخل الأفران بانتظام تام وتتم تدريجيًا وببطء في أول الأمر ثم تزداد درجة الحرارة إلى ٨٥٠° مئوية حتى تصبح الأشكال «فخارا» أي تنضج بعد الحريق وتكون مسامية حتى تؤدي الوظيفة بنجاح في تبريد مياه الشرب. وقد عثر على بعض هذه الشبابيك وعليها طلاء زجاجي مصهور مما يشير إلى وجود قلل من هذا النوع ويقال إنها كانت تصنع لطبقة الأغنياء من المجتمع. ولكنها كانت نادرة وربما كانت تستعمل وقت الشتاء للشرب.

قيمة الشباك

الشباك في القلة عمل فني يقوم به الفنان الشعبي في مساحة محددة تقع بين رقبة القلة وجسمها يكون عادة في مساحة دائرية الشكل يزخرف بطرق شتى سواء بالتشكيل الحر أو باستخدام القوالب أو بالطريقتين معا. ويلاحظ أن هذا الجانب من الفن الإسلامي لم يهتم به الكثير من المؤرخين، ولكن الفنانين والخزافين المتخصصين يرون في هذا الإنتاج جدة وإبداعًا ونمطًا فريدًا ينبغي الاهتمام به كما أشار بذلك أحد رواد الخزف في مصر [٢، ص ص٣٣٧-٣٤٩] حيث يعتبره فنا كبيراً لابد من تقديره والاهتمام به ودراسته.

وقد قام (بيير أولمر P. Olmer) بعمل دراسة عن شبابيك القلل [٣]، محاولا تقسيمها إلى موضوعات بحسب دقة رسومها ونوع صناعتها وقد رأى أن الأشكال الزخرفية البسيطة وغير المنتظمة تنتمي إلى العصر الطولوني وأن ما ينسب إلى العصر الفاطمي امتاز برسوم الحيوانات والطيور. أما الكتابات بالخط النسخي فتنسب إلى عصر الأيوبيين كما أنه ينسب إلى عصر المماليك مجموعة تمتاز برسومها الهندسية الدقيقة ورسوم بعض الشارات «الرنوك» ـ التي نعرفها في سائر التحف المملوكية ـ، أن هذا الميدان يشهد للفنانين بحس الذوق ودقة الصنعة وبراعة التخيل والابتكار في الزخارف ويشير إلى أن ذلك الخزاف المسلم كان رائدًا في جعل الفن لذاته كما ويشير إلى أنه ربما كانت وظيفة هذه الأشكال هي حفظ الماء نظيفًا فضلاً عن تنظيم تدفقه بهدوء وانتظام. وقد عثر على بعض التوقيعات لمنتجي هذا النوع الفني من بينهم (عمل عابد) (عمل قاسم) (عمل مصري) وغيرهم، ويرى «بيير أولمر» أن الفنان هنا ربما تمسك وترجم بعض الأحاديث الدينية التي تشير إلى كيفية شرب الإنسان للماء من وعاء ما حيث كانت تؤكد أن الشرب لابد أن يتم بهوادة وتؤده وعلى ثلاث مرات كلها لصالح الشارب نفسه وعملية شباك القلة وتفريغاته تساعد في ذلك الهدف.

وقد اهتم الخزاف المسلم بمثل هذه التفريغات المتنوعة في الزخارف والوحدات وكذلك توظيف الخط العربي في كتابة بعض الحكم والمواعظ مثل: اقنع تعز ـ العز قادم ـ دمت سعيدًا بهم ـ عف تعاف ـ من صبر قدر ـ فاز من اتقى ـ من خف طف ـ وغيرها من الحكم والمأثورات الشائعة التي كانت تهذب سلوك الأفراد وتساعد في تقويمهم بطريق غير مباشر.

إن هذا الإنتاج يشير في دقة وبراعة إخراجه إلى الصلة بينه وبين أعمال «الدانتلا» [٣، ص ص ١٨٦-١٩٠]. وتسجياتها وخيوطها الدقيقة وهذا الفن فريد في طرازه حيث يتصف به الفنان الشعبي في مصر دون غيره من الفنانين وذلك في إطار من وحدة الفن الإسلامي وتنوعه.

ونظرًا لعدم احتواء القلة على أي نوع من الزخارف فقد حرص الخزاف على عدم إهمال هذا الجانب الجمالي فقام بتشكيل شباكها من الداخل بالزخارف المتعددة وقد سماه بعض المؤلفين [٤، ص ص ١١-٦٠] (مصفاة) وموقعه كما أسلفنا بين الرقبة والبدن.

وهناك نوع من الوحدات الزخرفية لم تتعرض له معظم المراجع وهو وجود تصميمات لمنازل أمامها شجيرات النخيل وقوارب وسفن وأشكال طبيعية محورة مثل الفهد والأسد والغزال والفيل والحمام والطاووس والأسماك كما توجد أشكال خرافية مثل طائر بوجه آدمي ورسم التنين وغيرها، ويوجد بمتحف دمشق قلة عليها توقيع الفنان (سعد) وربما يكون هو الخزاف المصري المشهور الذي عاش في أواخر العصر الفاطمي.

ولقد كانت الفترة الفاطمية في مصر تمثل طفرة رائعة للخزافين خصوصًا فيما ابتكروه من البريق المعدني الخزفي وكذلك ثراء زخارفهم من طيور وأسماك وحيوانات وأشكال هندسية ويمكن تبعًا لذلك المناخ أن يكون هناك علاقة أكيدة بين الفنان الشعبي وتلك الأجواء الفنية التي اقتبس من ذروتها في إنتاجاته الشعبية المتعددة وخصوصًا في مثل شبابيك القلل موضوع البحث بما تحمله من زخارف تعكس التيار السائد آنذاك.

الجوانب التربوية والتعليمية والنفعية في شباك القلة

بدراستنا الدقيقة لمختارات من شبابيك القلل الإسلامية ومحاولة تحليلها من وجهات متعددة تذوقية وجمالية ونفعية واجتماعية يمكن لنا خاصة في مجال الفن والتربية الفنية أن نرى عائدًا تربويًا وفنيًا كما يمكن الاستفادة منه في مجالات مختلفة نذكر منها ما يلي:

١ ـ يمكن في مجال التربية الفنية تنفيذ بعض الأشكال الفنية تصلح في الإضاءة مثل الأباجورات سواء منها الثابتة أو المعلقة على الجدران (أبليكات) متخذين التفريغات التي لمسنا تقنياتها في شبابيك القلل منطلقًا لعمل تصميمات مبتكرة حديثة.

٢ ـ إيجاد تصميمات جديدة لمزهريات وبعض الأواني المختلفة بها سمة التفريغ.

٣ ـ عمل مشكاوات مفرغة ينطلق منها الضوء.

٤ ـ استغلال عنصر التفريغ في الدلايات والقلادات.

٥ ـ تذوق مثل هذه التفريغات من حيث قيمها الجمالية والتشكيلية والتقنية كوسائل معينة.

٦ ـ وجود مثل هذه الأشكال المبتكرة في المنازل في متناول البصر من شأنه توسيع دائرة التذوق الفني.

٧ ـ ربط النشء بتراثهم الفني والاستفادة منه في تصميمات حديثة.

٨ ـ الاستفادة من هذا الجانب الشعبي التلقائي الفطري بتعبيراته البسيطة خصوصًا في مرحلة المراهقة حيث يجد الفرد ما يقترب من ميوله وقدراته وعدم تقيده بقواعد كلاسيكية جافة صارمة تحد من قدرته الابتكارية.

٩ ـ الاستفادة من التقنيات التي تفرعت عن هذا الإنتاج الفني وكلها خبرات مهمة للمتعلم لاسيما الجانب التجريدي المهم والتقنيات المصاحبة.

١٠ ـ الحكم والأحاديث والأمثال الشعبية التي وجدت على الكثير من هذه الشبابيك تربي النشء وتنمي سلوكه نماء غير مباشر.

١١ ـ استغلال سهولة استخدام هذه الخامة الطيعة وهي الطين، في تشكيلات مثيرة قد تعجز عنها خامات أخرى لاسيما في عملية التشكيل والبناء والتركيب الفني.

١٢ ـ يمكن عمل لوحات فنية (مسطحة) تعتمد على التفريغات وتقوم مقام التابلوهات التي تزين بها الجدران حاليًا لاسيما ومساحة هذه المسطحات صغيرة وتناسب ضيق الأماكن في الوقت الحالي.

هذه بعض لمحات من الفوائد التي يمكن أن تمد مدرسو التربية الفنية وكذلك الفنان نفسه في الاستفادة منها وإبداع أشكال وتعبيرات مبتكرة تلائم العصر.

ونرى في عرض بعض الصور لشبابيك القلل زيادة في إفادة القارىء من هذا الجانب الفني من التراث الإسلامي .

وجميع هذه الأشكال ذات تصميمات ووجدات متنوعة تشير إلى سيطرة الفنان وحذقه في عمليات التشكيل والزخرفة والعلاقة الجمالية بين الشكل والأرضيات وأنغام السطوح واتجاهات إيقاعاتها مع المحافظة على الوحدة والتماسك وقوة التصميم، كما أن النظرةالساذجة السطحية ترى الوحدات الصغيرة كما تبدو متكررة تكرارًا آليا ولكن أمام الدارس المحقق الواعي يرى في هذه الوحدات التي تسير هنا وهناك تنوعا رزينا ومعلوم أن التنوع عنصر مهم من عناصر الجمال لم يهمله هذا الفنان بحسه ووجدانه المرهف .

المراجـــع

[١] الشال، عبدالغني. *مصطلحات في الفن والتربية الفنية*. الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م/١٤٠٤هـ.

[٢] محمد، حسن زكي. *فنون الإسلام*. القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٤٨م.

[٣] الألفي، أبو صالح. *الفن الإسلامي أصوله ـ فلسفته، مدارسه*. القاهرة: دار المعارف؛ ١٩٨٤م.

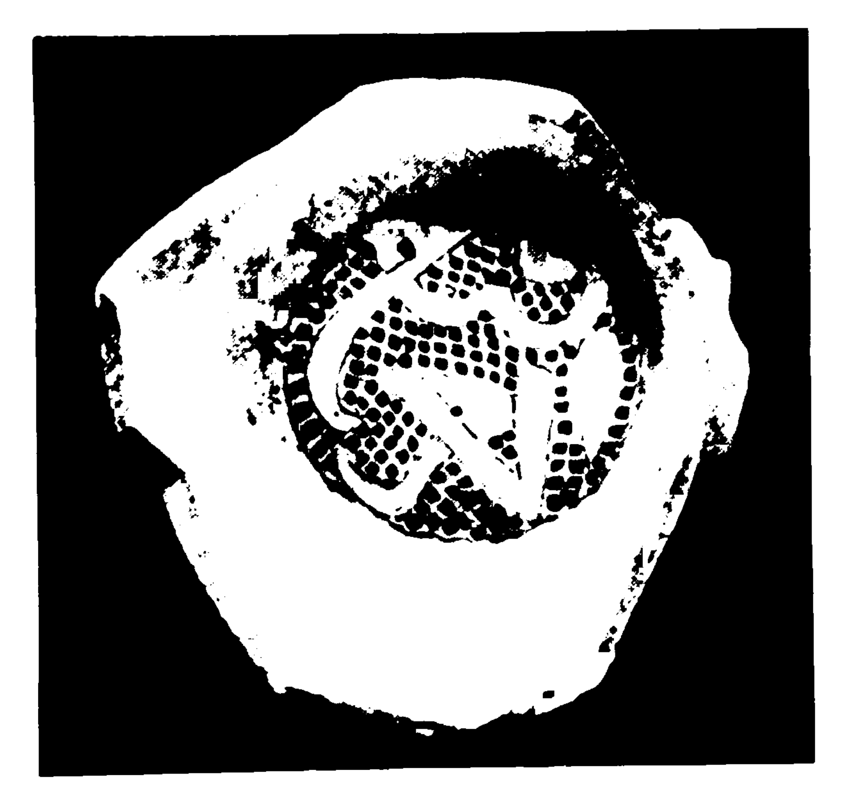
[٤] نورتن، ف. *الخزفيات للفنان الخزاف*، ترجمة سعيد الصدر. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥م.

[٥] أبو بكر، عبدالمنعم وآخرون. *القاهرة في ألف عام*. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٩م.

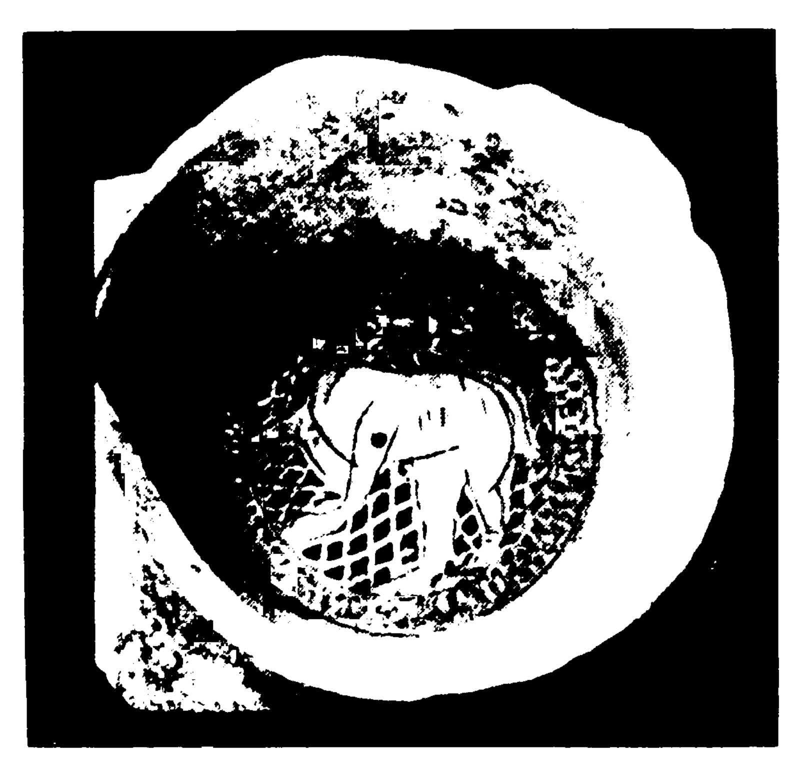
[٦] ماهر، محمد سعاد. *الفنون الإسلامية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.



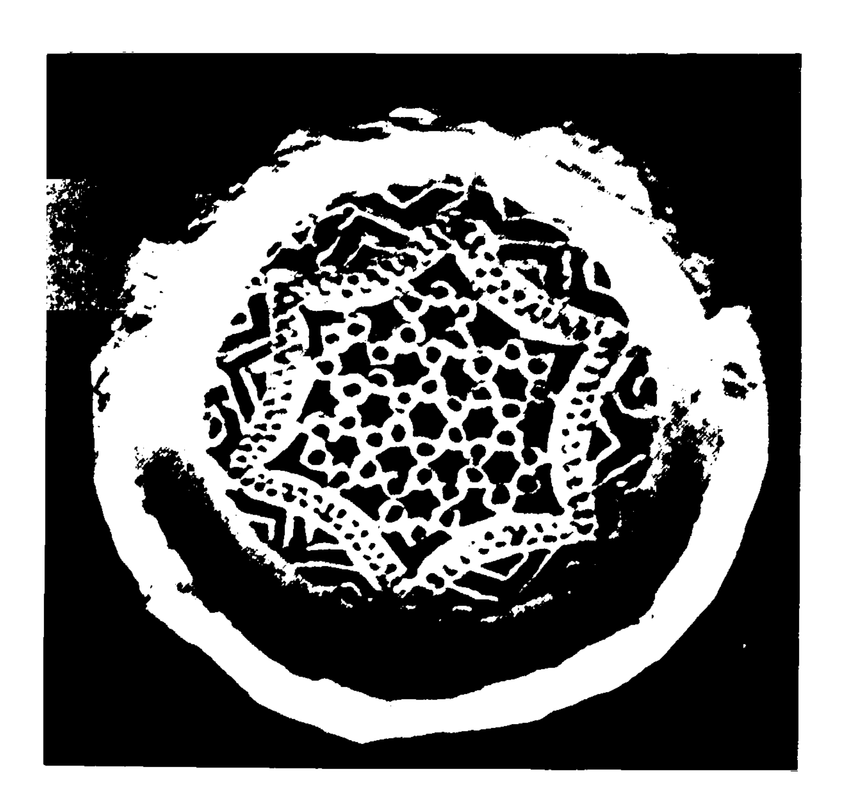
شكل رقم ١ . شباك قلة عليه رسم لآدمي محور.



شكل رقم ٢ . شباك قلة عليه رسومات من الكتابة العربية.



شكل رقم ٣ . شباك قلة عليه رسم فيل .



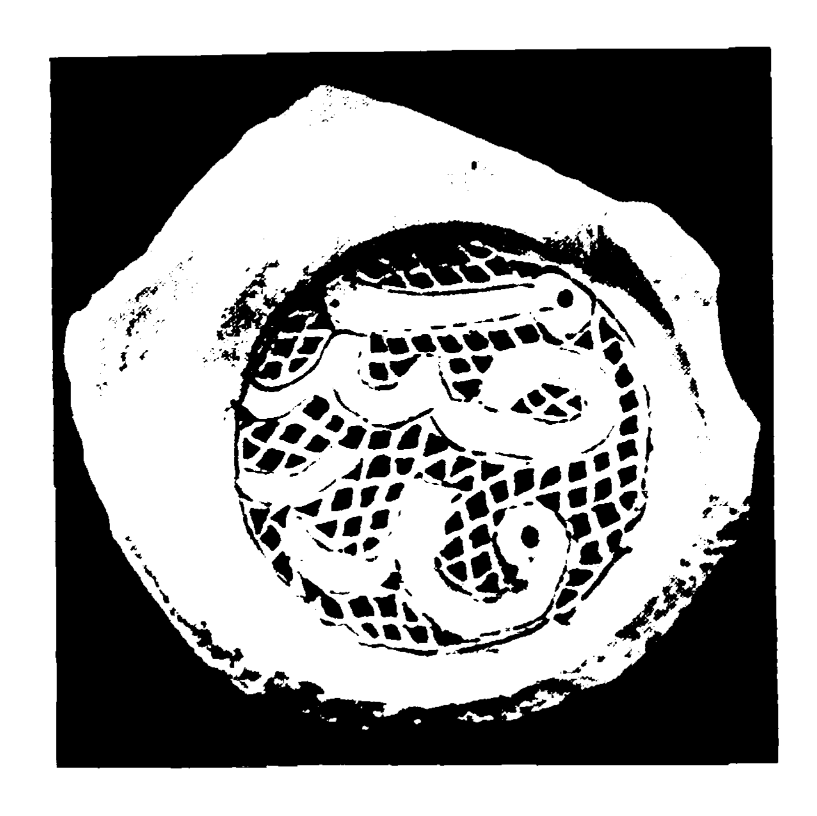
شكل رقم ٤ . شباك قلة عليه رسم أشكال هندسية .



شكل رقم ٥ . شباك قلة عليه رسم زخارف عربية متكررة .



شكل رقم ٦ . شباك قلة عليه رسم لطائر برأس آدمي .



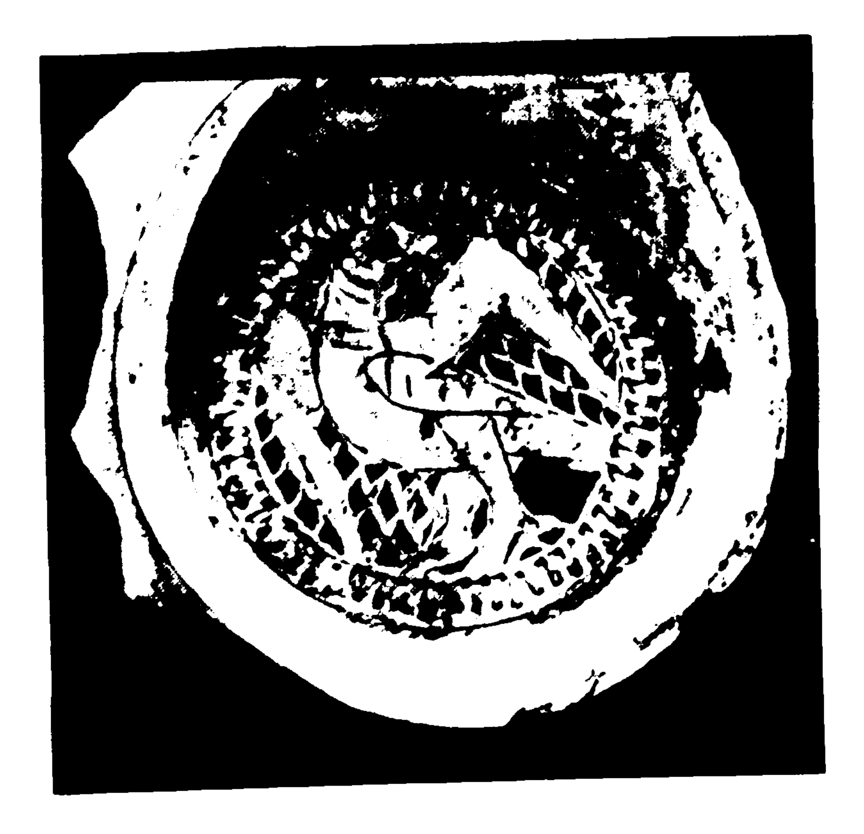
شكل رقم ٧ . شباك قلة عليه كتابة من صبر قدر.



شكل رقم ٨ . شباك قلة عليه رسم لشكل آدمي فيه مبالغة .



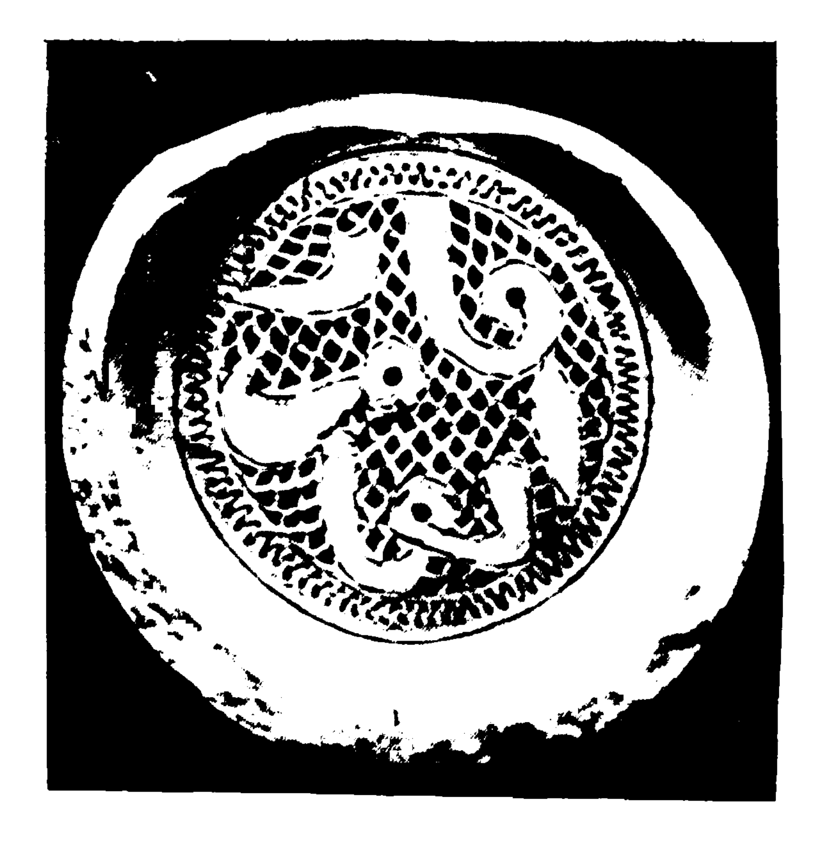
شكل رقم ٩ . شباك قلة عليه رسم لشخص يحمل كأسا .



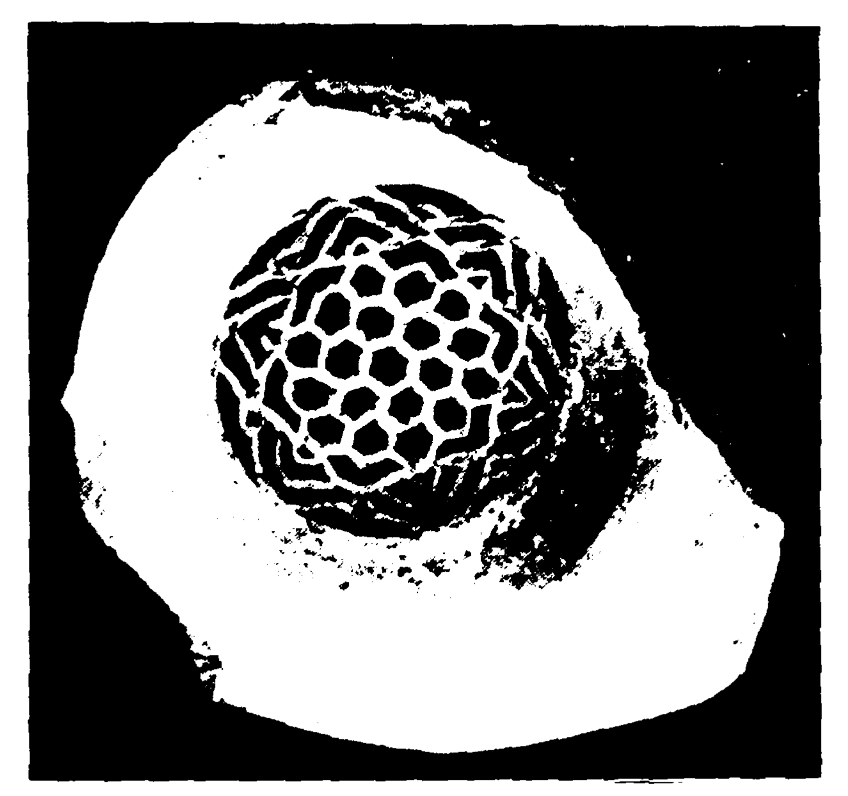
شكل رقم ١٠ . شباك قلة عليه رسم طائر ينشر جناحية .



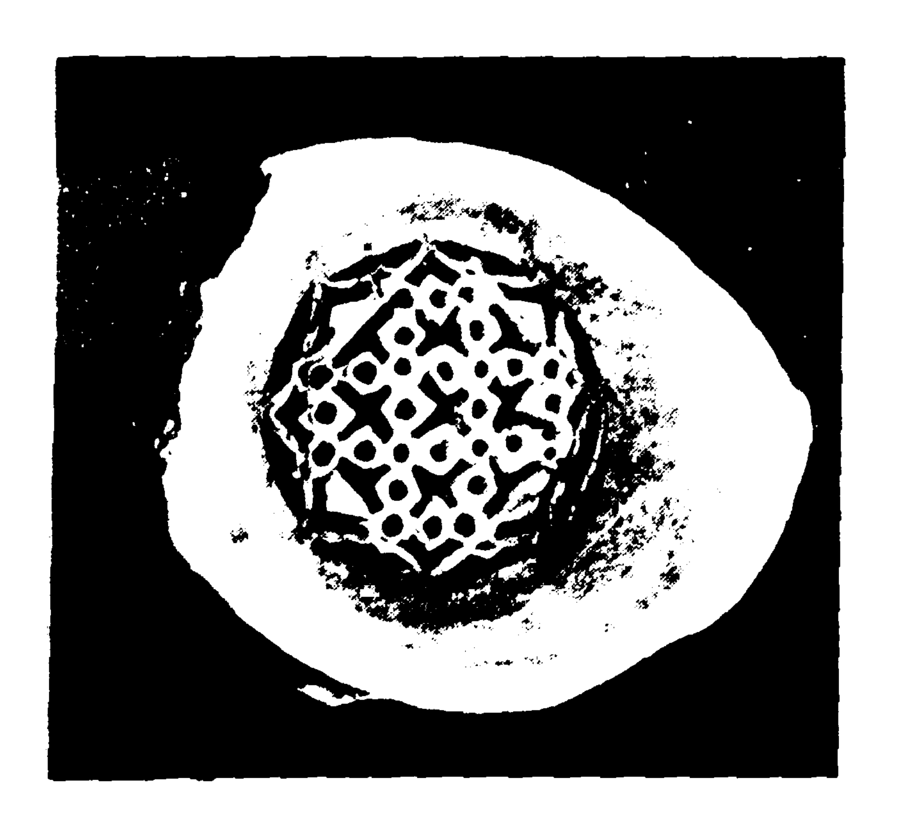
شكل رقم ١١ . شباك قلة عليه رسم طائر أمام كأس.



شكل رقم ١٢ . شباك قلة مكتوب عليه العز قادم.



شكل رقم ١٣ . شباك قلة عليه تقسيمات وزخارف هندسية .



شكل رقم ١٤ . شباك قلة عليه زخارف هندسية مكررة .



شكل رقم ١٥ شباك قلة عليه رسم طائر وسمكة .



شكل رقم ١٦ شباك قلة عليه حروف عربية .



شكل رقم ١٧ . شباك قلة عليه رسم طائر بطريقة حرة .

Islamic Interior Pot's Neck Decoration and Its Educational Value for Art Students

Abdul-Hamed Al-Dawakhli
Associate Professor, Art Education Department, College of Education, King Saud University Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The philosophy of Islamic art — be it fine or applied — has always taken into consideration the functions of utility besides the aesthetic ones. Aesthetic values have never been the sole aim of this art. At the same time the smallest artifacts were carefully decorated even if they were not to be used so often. The interior pot's neck decoration illustrates this fact. This decoration is found only in Egypt. The Muslim Egyptian artist invented it and it is placed in the opening between the neck of the pot and the main body. The utilitarian aim of this decoration is to organize the flow of water during drinking. These openings were decorated with numerous designs derived from animals, plants or geometry. Arabic calligraphy was also used and it was in form of proverbs admonishing people and directing them to proper etiquette. Studying these circular water pots designs could be of great use to the art students who will discover the creative abilities of those artists who created them. They will help in opening new horizons for the students in exploring new artistic values.

J. King Saud Univ., Vol. 2, *Educ. Sci.* (2), pp. 383-677 Ar., Riyadh (A.H.1410/1990)

Contents

Arabic Section



King Saud University Press A.H. 1410

J. King Saud Univ., Vol. 2, *Educ. Sci.* (2), pp. 383-677 Ar., Riyadh (A.H.1410/1990).

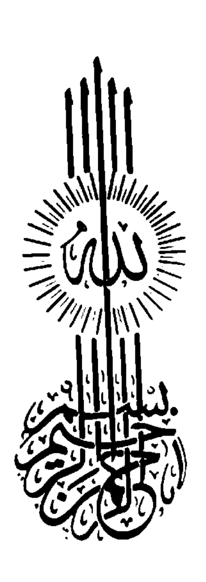
Journal of
King Saud University
Volume 2

Educational Sciences (2)

A.H. 1410
(1990)



Published by: University Libraries, King Saud University
P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. ***Tables and other illustrations:***

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: *appropriate Division Editor as* follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 2, *Educ. Sci.* (2), pp. 383-677 Ar., Riyadh (A.H.1410/1990)



Journal of King Saud University

Volume 2

Educational Sciences (2)

A.H. 1410 (1990)



King Saud University

University Libraries

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (١)، ص ص١-٣٩٩ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/١٩٩١م).



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (١)

١٤١١هـ (١٩٩١م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ـ **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ـ **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ـ **بحث مختصر**

٤ـ **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة*، جامعة الملك سعود، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

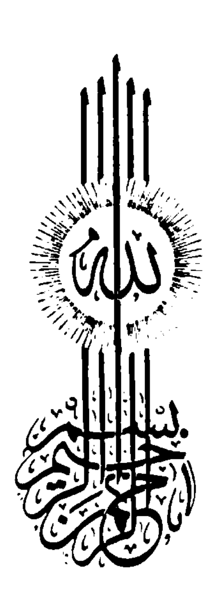
٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.





مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١-٣٩٩ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

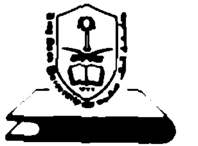
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (١)

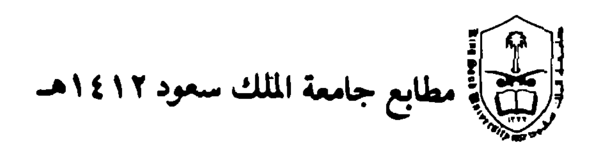
١٤١١هـ

(١٩٩١م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٢هـ

المحتويات

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١-١٨ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

ردود أفعــال الوالدين نحو الإعاقــة الجسـدية ـ دراسـة استطلاعيـة

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي

مدرس، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الحالية التعرف على ردود فعل أسر المعوقين ممن لديهم أطفال يعانون من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة. اشتملت عينة الدراسة على والدي عشرين طفلاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٢-١٢ سنة. وقد تم الكشف عن ردود فعل الوالدين باستخدام أسلوب المقابلة المفتوحة. وقد بينت الدراسة وجود ردود فعل أولية وأخرى لاحقة تقع في مجملها ضمن التسلسل الطبيعي لردود فعل أسر المعوقين بشكل عام.

مــقدمــة

من الملاحظ أن الأسرة تعد الترتيبات المناسبة وتكون مجهزة نفسيًا لاستقبال مولودها الجديد. إلا أن ولادة طفل معوق يفرض على الأسرة تغييرات لم تكن معدة لها، إذ يرتبط بعضها بالتغاير بين الطفل العادي والمعوق والبعض الآخر يرتبط بالمسؤوليات المترتبة على الوضع الجديد. ولعل أهم هذه المسؤوليات ما يتمثل في كيفية مواجهة هذا الوضع تربويًا ونفسيًا واجتماعيًا وهو ما يمكن أن يعبر عنه بأنه انفعال سلبي عام يؤكد العجز عن مواجهة هذا الموقف الذي يعتبر غامضًا للأسرة.

وفي هذا المجال فقد ذكر رييس [١، ص٢٦] أن ولادة طفل جديد يؤدي إلى تغيير أدوار أفراد الأسرة ككل، وتنزع هذه العملية لأن تكون درامية عند ولادة طفل معوق أو عند

اكتشاف حالة إعاقة ما عند أحد أفراد الأسرة، حيث إن وجود طفل معوق في الأسرة يهدد الأسرة بأكملها وكذلك يعطل نظامها وحياتها الطبيعية. وفي هذا السياق ألمح فابر [٢، ص٤٤] إلى أن الطفل المعوق يختلف عن الطفل العادي من حيث حاجته واعتماده على أسرته وذلك حسب درجة إعاقته وعمره وهو ما يؤدي بالتالي إلى زيادة مشكلات الأسرة وأعبائها المختلفة. وعلى الرغم من أن أسر المعوقين تعتبر مجموعات غير متجانسة، وعلى الأخص من حَيث تأثير طبيعة الإعاقة ودرجتها على تلك الأسر إلا أن ردود فعلهم حسب ماهو متوافر من دراسات ومؤلفات عديدة تعتبر ذات أنماط متشابهة تختلف فقط في مسمياتها، إلا أنها في مجملها ترتبط بشكل مباشر بالأنماط الثقافية السائدة وبظروف الإعاقة التي يعاني منها أطفالهم [٣؛ ٤، ص ٢٨؛ ٥، ص ٦٠؛ ٦، ص٧٧].

هذا، وقد طرأت في السنوات الأخيرة تغييرات كبيرة على بنية الأسرة ودورها بشكل عام، وبالرغم من ذلك يبقى دور أسر المعوقين شبه ثابت وذا أهمية بالغة من الناحية النمائية والتكيفية والتنشئة الاجتماعية، ليس للطفل المعوق فحسب، بل للأسرة بأكملها. وحتى تقوم الأسرة بدورها بشكل سليم وفعال وخاصة في حالات الإعاقات الشديدة فإنه لابد من التعرف على ردود الفعل المختلفة وتوظيف النتائج لمساعدة أسر المعوقين على التكيف وممارسة دورهم بفعالية. ولقد أشار جولدنسون [٧، ص٧١] إلى أنه حين تتحكم أسرة المعوق بردود أفعالها فإنها تستطيع بالتالي أن تسهم في وقت مبكر في بناء علاقة إيجابية مع طفلها ومع الأخصائيين، وهو ما يساعد في النهاية على نماء الطفل وتطوره بشكل يناسب قدراته وطبيعة إعاقته.

هـــدف الدراســـة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ردود فعل أسر المعوقين التي يعاني أطفالها من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة والتعرف على احتياجاتهم، وذلك من أجل تحسين الإجراءات المتعلقة بالاتصال معهم وإرشادهم.

أهميـــة الدراســـة

نظرًا لحداثة ميدان التربية الخاصة وخدماته، وكذلك نظرًا لندرة الدراسات المتعلقة

بردود فعل أسر المعوقين في المملكة العربية السعودية كمجتمع يتميز بخصائص ثقافية واجتماعية مستقلة، فإنه يبدو من الأهمية بمكان دراسة ردود فعل تلك الأسر، والاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه الجهود الإرشادية والخدمات الخاصة للمعوقين وأسرهم.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أسر الأطفال المعوقين المسجلين في دار رعاية الأطفال المعوقين في مدينة الرياض والبالغ عددهم مائة وعشرين (١٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٢-١٢ سنة. وبشكل عام تقدم الدار المذكورة خدماتها للأطفال المعوقين ممن يعانون من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على والدي عشرين (٢٠) طفلاً من الأطفال المعوقين المسجلين لدى دار المعوقين في مدينة الرياض. وقد تم اختيار عينة الدراسة من المؤسسة المذكورة فقط وذلك لتعاون القائمين عليها والتسهيلات التي يقدمونها وسهولة الوصول إليها. إضافة إلى ذلك تأخذ المؤسسة المذكورة أيضًا بالمنحى الطبي مما يسهل مقابلة والدي الطفل المعوق في الوقت نفسه، بينما لا يتوفر مثل ذلك في مؤسسات أخرى.

وقد أختيرت عينة الدراسة باستخدام الطريقة العرضية حيث تمت مقابلة والدي المعوقين ممن أظهروا تعاونًا وتقبلاً لموضوع الدراسة.

أسلوب الدراسة

للتعرف على ردود فعل أسر المعوقين موضوع الدراسة، فقد تم استخدام أسلوب المقابلة المفتوحة. وقد طور لهذا الغرض أداة خاصة بالدراسة اشتملت على قائمة من الأسئلة كما هي مبينة في الملحق.

تتألف أداة الدراسة من ستة (٦) أسئلة مباشرة مصممة بطريقة تثير استجابات المفحوصين. ولتشجيع المفحوصين ومساعدتهم على الاسترسال والتفصيل في الاستجابات فقد تم خلال المقابلة استخدام عبارات استيضاحية أو استفهامية من مثل «وضّح أكثر. . .»، «أعط مثالاً. . .»، «فسّر ما قلته. . .»، «ماذا تقصد. . .».

وبما أن أسلوب المقابلة المفتوحة يوفر فرصًا أفضل للتعبير عن المشاعر والأحاسيس وكذلك يتناسب مع طبيعة المشكلات الأسرية التي تعاني منها أسر المعوقين، فإنه يتوقع عند استخدام هذا الأسلوب الحصول على استجابات عميقة وتفصيلية أكثر مما لو استخدمت أساليب أخرى مثل الاستبانات أو أسئلة المقابلة المقننة. ويؤكد ذلك ما أشار إليه جوردن [٨، ١٢١] حين أكد على أهمية استخدام المقابلة المفتوحة من حيث إتاحتها الفرصة لضبط عملية المقابلة من قبل الشخص الأخصائي المسؤول عنها، وتفسير وتوضيح الأسئلة الموجهة من قبل المفوحصين، واستجرار استجاباتهم، وحثهم على التعبير عن مشاعرهم الى أقصى حد ممكن.

ولتعذر استخدام جهاز التسجيل في جمع بيانات الدراسة لأسباب متعلقة بالثقافة المحلية، فقد قام الباحث نفسه وبمساعدة العاملين في المؤسسة برصد البيانات المطلوبة في جميع الحالات التي تمت مقابلتها وبشكل لا يؤثر على عملية المقابلة.

جمع البيانات

في جميع الحالات كانت تتم مقابلة الأب والأم معًا، وفي بداية المقابلة قام الباحث بتوضيح هدف الدراسة ومن ثم إجراء المقابلة للوالدين بعد ذلك مباشرة، وذلك من أجل الحصول على أكبر درجة ممكنة من الثقة في البيانات المطلوبة، وقد تراوحت مدة المقابلة لكل أسرة مابين ٤٥-٧٥ دقيقة.

تحليل البيانات

استخدم الأسلوب الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى لمعالجة بيانات

الـدراسـة. وقـد تم تحديد ردود فعل والدي الأطفال المعوقين من خلال مراجعة أدبيات الموضوع وحصر تلك الردود والمظاهر التي تدل عليها. ومن ثم قام الباحث بتحليل كل استمارة مقابلة وتصنيف ردود الفعل بما ينسجم مع ما أشارت إليه الدراسات المختلفة في هذا الموضوع. وأخيرًا فقد حدد عدد ونسب الأفراد الذين يشتركون في كل مظهر من تلك المظاهر.

الدراســات السـابقة

تتمثل أكثر المخاوف التي يواجهها الوالدان في توقعاتهم بولادة طفل معوق هذا وقد أوردت العديد من المؤلفات والدراسات بشيء من التفصيل ردود فعل الوالدين المختلفة لولادة ذلك الطفل المعوق.

وبالرغم من التباين والاختلاف في نتائج تلك الدراسات إلا أنها أشارت بمجملها إلى التشابه الكبير بين ردود أفعال أسر المعوقين جسميًا وحركيًا وردود أفعال أسر المعوقين من ذوي الإعاقات الأخرى [٩، ص٥].

وفي هذا السياق فقد قام ارفن [٩، ص٥] بدراسة ردود أفعال أسر المعوقين جسميًا وحركيًا حيث قام بمقابلة عينة من تلك الأسر ووجد أن ردود أفعالهم متشابهة ومتسقة إلى حد كبير مع ردود أفعال أسر المعوقين من ذوي الفئات الأخرى. ونتيجة لذلك فقد أوضحت الدراسة بأنه على الرغم من اختلاف الوقت اللازم لتكيف تلك الأسر إلا أنها تمر بالنسق الطبيعي نفسه من ردود الأفعال التي تمر بها الأسر الأخرى. وتؤيد نتائج هذه الدراسة كل من لف [٤، ص٨٢] وبلك [١١، ص١٩٧] حينما أشارا إلى أن والدي الأطفال المعوقين يمرون بسلسلة متشابهة من ردود الفعل الانفعالية تنتهي بمرحلة التكيف، على الرغم من أن كثيرًا من الدراسات الحديثة لم تتفق مع ما هو سائد من أن ردود فعل أسر المعوقين تمر بمراحل تكيفية محددة ومتسلسلة تؤدي في نهايتها إلى التكيف كمرحلة نهائية.

ويؤكـد ذلـك أيضًـا ما ذكره بورد [١٢] بأنه على الرغم من أن الوالدين يشعران

بالمسؤولية في تقديم الخدمة لأطفالهم الذين يعانون من إعاقات جسمية وحركية شديدة، فإن ردود فعلهم تتنوع وتتعدد إذ تتراوح بين الإخلاص والتفاني ونذر النفس إلى أقصى درجة ممكنة، وبين الشعور والرغبة في التخلص من تلك المسؤولية والأعباء المترتبة عليها.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في وصف وتحديد ردود الفعل المختلفة وظهورها بصيغ وأنماط متعددة، إلا أنها تشترك في مظاهرها العامة، وتختلف وتتعدد من أسرة لأخرى وإن اختلفت المسميات والأوصاف، مما يستدعي التعامل مع كل أسرة بشكل فردي وحسب ردود فعلهم [١١، ص١٩٦] وسوف يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى ردود الفعل المختلفة لأسر المعوقين بشكل يغطي معظم تلك الردود.

إن وجود طفل معوق جسميًا وحركيًا لدى الأسرة وعلى الأخص في حالات الشلل الدماغي، يؤدي بلاشك إلى زعزعة الأسرة وعدم استقرارها، ويضيف إليها أعباء متعددة يفرض عليها مواجهتها وعلى الأخص فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية والنفسية والمالية والجسمية، إضافة إلى ضرورة تدريب ذلك الطفل المعوق على مهارات العناية بالذات والاستقلالية والاهتمام بمستقبله المهني. وكذلك فإن وجود هذا الطفل يهدد حياة الأسرة وعلاقاتها ويؤثر على سير حياتها بشكل عام [١٣، ص٤٥٩؛ ١٤، ص٦١].

وبغض النظر عن موقع الطفل المعوق في الأسرة فإنه يبقى بالنسبة للأسرة الطفل الأصغر سنًا. وبذلك فإن الأسرة لا تغير توقعاتها وتبقى مخططاتها ثابتة خاصة فيما يتعلق بمستقبله المهني، وبالتالي فهو لايساهم فقط في تأخير الحياة العادية للأسرة ولكنه أيضًا يمنع الأسرة من النمو والتطور.

وقد أشار كل من لو [١٥، ص١٧] وبلك [١١، ص١٩٦] إلى أن من أكثر الأمور الحقيقية التي تمد الوالدين بالفخر والاعتزاز يتمثل فيما ينجزه أبناؤهم. فإذا كان أحد هؤلاء الأبناء معوقًا فإن ذلك لايكون مدعاة للفخر بل إنه يمنع الأسرة من الحديث عن طفلها والافتخار به أمام الآخرين إضافة إلى مشاعر الخسارة والإحباط واليأس نحوه.

وفي هذا السياق فقد أشار سمبسن [٤ ، ص٢٧] إلى أن ردود فعل الوالدين لوجود طفل معوق تشبه ردود فعلهم في حالة موت أحد أفراد الأسرة . وترتبط ردود الفعل تلك بعمر الطفل عند التشخيص وبشدة الإعاقة .

وفيما يتعلق بتأثير وجود الطفل المعوق على العلاقات داخل الأسرة وخارجها فقد أشار كل من لو [١٥ ، ص٢٢] وسونتاج [١٤ ، ص٦٢] إلى أن العلاقات داخل الأسرة وخارجها تتأثر بوجود الطفل المعوق حركيًا وجسميًا بحيث يكون ذلك الطفل مصدرًا للصراعات الداخلية للأسرة وعائقًا لعلاقاتها الاجتماعية بالأسر الأخرى والبيئة المحيطة .

وقد تتعقد المشكلة أكثر حين تفكر الأسرة بمستقبل الطفل، وما يستطيع أن يفعله، والعوائق البيئية والطبيعية التي قد تحد من حركته، وبذلك فإنه يصعب على الطفل وأسرته مواجهة العالم الخارجي . وقد يسود الهدوء والتفاهم العلاقات الأسرية أحيانًا وذلك عند توقع بعض الأسر حدوث معجزة تشفي الطفل . وبشكل عام لا يعتبر الفرد المعوق وحده عرضة للضعف والخطر بل تعتبر الأسرة كذلك أيضًا . ويبدو أن ما ذكره سونتاج [١٤ ، ص٦٤] ليس مبالغًا فيه عندما ذكر أن خلف كل طفل معوق توجد أسرة معوقة .

وبالنسبة لأهمية التدخل المبكر فتدل التجارب والدراسات على أهمية اكتشاف الحالة مبكرًا، وإلى ضرورة التدخل الفردي والدعم المبكر والمستمر لتمكين الأسرة من القيام بالأعباء التي تواجهها . ومما لاشك فيه أن ذلك التدخل لايسهم فقط في مساعدة الطفل المعوق وحده بل إن نتائجه وآثاره الإيجابية تساعد أسرته أيضًا على التكيف بدرجة أفضل . وبشكل عام فإنه لابد من التأكيد على أهمية التدخل المبكر بالنسبة للأطفال المعوقين، إلا أن حاجات أسرهم لذلك التدخل أكبر بكثير، فهم بحاجة إلى التوجيه، والراحة، والدعم، وهم بحاجة كذلك إلى المساعدة في تحمل المسؤولية والاستماع إليهم [١٦ ، ص١٢٨] . وقد أوضح كل من مكملان [١٧ ، ص٢٤٧] وبلاشر [١٨] وبجي [١٦ ، ص١٢٩] بأن أول الاستجابات المتوقعة لأسر المعقوين تكمن فيما تسمى بمرحلة ردود الفعل الأولية لظهور مشكلة الإعاقة والتي تتجلى واضحة صريحة عند تشخيص حالة الطفل . ففي هذه المرحلة

يظهر الأهل في العادة ردود الفعل التالية: (الصدمة، القلق، الخجل، لوم النفس، الشعور بالعزلة والشعور بالذنب، الحماية الزائدة، إنكار حالة الإعاقة ورفضها ومقاومة معلومات التشخيص، الغضب والعدوانية، الحزن والأسف والأسى، ازدواجية المشاعر والأحاسيس، التشويش واختلاط الأمور، الشعور بالعجز سواء فيما يتعلق بالقدرة على الإنجاب أو القدرة على رعاية الطفل المعوق). وأخيرًا يبدأ الأهل في تعليم أنفسهم حول الحالة وسبل معالجتها والحلول الممكنة والتنبؤات المستقبلية وكذلك التنقل بين الأطباء للبحث عن أسباب الإصابة وسبل العلاج المختلفة لحالة الطفل. وتستمر هذه المرحلة أيامًا عند البعض وقد تمتد إلى فترات طويلة عند البعض الآخر لأسباب متعلقة بدرجة الإعاقة وأوضاع الأسرة المختلفة.

وفي مرحلة لاحقة يظهر الأهل استمرارية لبعض ردود الفعل السابقة (كالشعور بالذنب والشفقة على النفس. وخيبة الأمل، والبحث عن أسباب الإصابة، وكذلك البحث عن المساعدة في حل مشكلاتهم، والغضب، والاكتئاب، وانخفاض احترام الذات). ويشير يانغ [١٩] بأن الأهل في هذه المرحلة يطورون وعيًا وفهمًا أكثر بمشكلة الإعاقة عند طفلهم وأبعادها المختلفة حيث إنهم يبدأون بقبول التشخيص، ويبدأون في البحث عن أسباب الإصابة والمساعدة الخارجية. وبالرغم من ذلك فقد يستمرون في إظهار مشاعر انفعالية كالغضب والعدوان والرفض. وفي العادة فإن مشاعر الغضب والعدوان تلك إما أن توجه نحو أنفسهم أو نحو الأشخاص الآخرين كالأطباء والأخصائيين النفسيين أو الاجتماعيين. ويشعر الأهل في هذه المرحلة أيضًا ببعض الأعراض الفسيولوجية كفقدان الشهية والأرق.

وأخيراً تبرز مجموعة من المشاعر وردود الفعل يمكن أن تسمى بمرحلة التكيف والتقبل للإعاقة والتكيف معها. وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الواقعية، ويتم فيها إعادة توجيه الأسرة لذاتها وحياتها وطاقاتها بحيث تصبح أكثر تقبلاً والتصاقًا بطفلها. ويتم في هذه المرحلة النظر إلى المشكلة على أنها خارج ذواتهم، وبذلك تبدأ مهمتهم في البحث عن

الخـدمـات والبرامج المناسبة للأطفال، والاتصال بالأسر الأخرى للوصول إلى أهدافهم المنشودة، والبحث كذلك عن البدائل التربوية والاجتماعية والمادية .

وتدل الدراسات المختلفة على أنه ربما لا يصل الأهل إلى درجة التقبل والتكيف المطلق لكنهم وبشكل عام يظهرون ويمرون بمشاعر إيجابية تدريجية . وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لايوجد حد أقصى يعتبر نهائيًا تقف عنده مشاعر الوالدين . ولا تعني هذه المرحلة أن الأهل قد تكيفوا وانتهت مشكلاتهم، وإنما قد تستمر المشكلات وردود الفعل إلى مالا نهاية . فقد تستمر مشاعر القلق عند الأهل خاصة عند التفكير بمستقبل الطفل الاجتماعي والجنسي والمهني وبحالة المرض واستمرارها .

النتـائـج

أظهـرت جميع الأسر التي تمت مقـابلتها وعددها عشرون (٢٠) أسرة إيمانا مطلقًا بقضاء الله وقدره كاستجابة أولية لتشخيص حالات الإعاقة الشديدة لدى أطفالهم . وقد أبدت عشر (١٠) أسر أي ما نسبته (٥٠٪) من أفراد العينة تفاؤلاً وأملاً كبيرًا في شفاء الطفل وتخلصه مما يعاني من حالات العجز والقصور في أقرب وقت ممكن، واستدل البعض على ذلك بالأمثلة الواقعية لحالات مشابهة . وقد بدا واضحًا ظهور ردود فعل أولية أخرى منها الصدمة والشفقة، والرفض والنكران، والحماية الزائدة. وقد ظهرت تلك المشاعر الأولية واضحـة جلية عند جميع الأسر التي تمت مقابلتها من خلال سلوكهم التسوقي المحلي في البحث عن أسباب الإصابة، وسبل العلاج الممكنة، سواء كان ذلك من خلال زيارات الأطباء أو المداواة بالطب الشعبي . إضافة إلى حالات السفر للخارج عند خمس (٥) أسر أي ما نسبته (٢٥٪) من أفراد العينة، ومشاعر الغضب والعدوان وإلقاء اللوم على الآخرين وخاصة على الأطباء منهم عند إحدى عشرة (١١) أسرة أي ما نسبته (٥٥٪) من أفراد العينة إذ أبدت ثماني (٨) أسر أي ما نسبته (٤٠٪) من أفراد العينة من أن مشكلة الإعاقة ليست وراثية أو أصيلة في العائلة، فهي حسب رأيهم نتيجة لمسببات أخرى، في حين ألقت ثلاث (٣) أسر فقط أي ما نسبته (١٥٪) من أفراد العينة باللوم على نفسها لحدوث حالة الإعاقة

لدى أطفالهم. إضافة إلى ذلك فقد اشتكت بعض هذه الأسر من الطريقة الفظة والجافة التي تم بها إخبارهم بإعاقة طفلهم.

وقد أبدت تسع (٩) أسر أي ما نسبته (٤٥٪) من أفراد العينة خوفًا وقلقًا من المستقبل الذي ينتظر الطفل واهتمامهم بعملية المشي والجلوس والحركة والتنقل وكذلك قدرته على العناية بنفسه. وبالمقابل فقد كانت مجموعة أخرى من الأسر وعددها سبع (٧) أسر أي ما نسبته (٣٥٪) من أفراد العينة أكثر رفضًا وتشاؤمًا حينما أبدوا رغبتهم الشديدة بإيجاد مأوى يوضع فيه الطفل طيلة أيام الأسبوع. وقد برروا رغبتهم تلك بسبب عدم قدرتهم على التعامل معه، والوفاء باحتياجاته ومتطلباته، والشكوى من الأعباء التي يمليها وجود مثل تلك الحالات من الإعاقة على الأم بشكل خاص. وعلى النقيض تمامًا فقد أوضحت ثلاث (٣) أسر رغبتها الأكيدة في الاحتفاظ بأطفالهم في أوقات معينة من الأسبوع كالعطلة الأسبوعية مثلاً وكذلك عدم رغبتهم في تسجيله بشكل دائم في أي من مؤسسات التربية الخاصة.

وبالسؤال عن تأثير الإعاقة على العلاقات الداخلية للأسرة، فقد أظهرت الدراسة أن ثلاث عشرة (١٣) أسرة أي ما نسبته (٦٥٪) من أفراد العينة قد بينت أن حالة الإعاقة تسهم سلبًا في التأثير على مخططات الأسرة وحياتها الطبيعية. وبالنسبة للعلاقات الزوجية فقد تبين وجود علاقات زوجية فاترة قد تكون ناتجة عن وجود حالة الإعاقة وذلك عند أربع (٤) أسر أي ما نسبته (٢٠٪) من أفراد العينة، فيما ظهرت بعض حالات الانفصال بين الزوجين أو الزواج للمرة الثانية عند أسرتين فقط. أما فيما يتعلق بإنجاب الأطفال فقد أبدت ثلاث أسر عدم رغبتها في الإنجاب مرة ثانية خوفًا من حدوث حالة الإعاقة مرة أخرى.

وعند محاولة الكشف عن العلاقات بين الطفل المعوق وإخوته داخل الأسرة الواحدة، فقد تبين وجود علاقة سلبية عند خمس (٥) أسر، فيما أكدت بقية الأسر وجود علاقات إيجابية. وعزت تلك الأسر السبب في ذلك إلى محاولتها المساواة في المعاملة بين أفراد الأسرة

بغض النظر عن حالة الإعاقة. وفيما يتعلق بالمدى الذي وصلت إليه الأسر من تقبل لحالة الإعاقة والتكيف معها، فقد أبدت ست (٦) أسر أي ما نسبته (٣٠٪) من أفراد العينة تكيفًا وتقبلاً ملحوظًا حينما أبدوا رغبتهم في الحصول على مصادر المساعدة بمختلف أنواعها.

المناقشة

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بشكل عام تنوعًا وتعددًا واضحين في ردود فعل أسر المعوقين الذين تمت مقابلتهم. وعلى الرغم من ذلك فقد اتسقت النتائج بمجملها العام مع معظم الدراسات السابقة مثل دراسة ارفن ولف وبلك ولو وسمبسن والتي أشارت إلى وجود تسلسل ونسق طبيعي لردود الفعل التي تمر بها أسر المعوقين.

وللوهلة الأولى فقد كشفت نتائج الدراسة إيمانًا ورضًا وتقبلاً بقضاء الله وقدره كمشاعر أولية تدلل على الانتماء الديني العميق للأفراد المفحوصين. وقد ظهرت تلك المشاعر والأحاسيس قوية وعميقة مقارنة بما أظهرته الدراسات السابقة. ولا يعتبر هذا الأمر مستغربًا إذا ما أخذ بالاعتبار أهمية العنصر الديني في توجيه المشاعر والأحاسيس في مجتمعاتنا. ولا تعني ردود الفعل الأولية هذه بأي حال من الأحوال أن المفحوصين قد استقرت ردود فعلهم ووصلت إلى مرحلة التقبل والتكيف فقد تبين وجود مشاعر وأحاسيس وردود فعل طبيعية أخرى متأثرة بالعوامل الاجتماعية المحيطة وذلك عند بروز مشاعر الصدمة، والشفقة، والحماية الزائدة، ولوم النفس، ولوم الآخرين، والأمل الزائف في شفاء الحالة. وتنسجم مثل هذه النتائج مع دراسات كل من سمبسن ولو وبلك ومكملان وبجي وبلاشر.

وللتدليل على نكران حالة الإعاقة في مراحلها الأولية، فقد أظهرت جميع الأسر التي تمت مقابلتها سلوكًا تسوقيًا تمثل في البحث عن أسباب الإصابة وذلك لفهم المزيد من حالة الإعاقة والوعي بجوانبها المختلفة في مرحلة لاحقة. وهذا السلوك يشبه ما توصل إليه كل من يانغ وبلك وبلاشر. وقد تمت ممارسة هذا السلوك بشكل واسع إلى الحد الذي دعا بعض الوالدين إلى السفر بطفلهم إلى أكثر من بلد أجنبي، إضافة إلى السلوك التسوقي المحلي

المتمثل بالزيارات المتكررة للأطباء والبحث عن العلاج بالطب الشعبي. وقد ظهر السلوك التسوقي كذلك واضحًا في مرحلة لاحقة سعيًا وراء البحث عن سبل العلاج الممكنة سواء أكان ذلك محليًا أو خارجيًا.

ويؤكد أيضًا ظهور بعض ردود الفعل الأولية واستمرارها في مراحل أخرى ما أبداه بعض الوالدين من القلق والرفض عندما طالبوا بإصرار بوجوب توفير أماكن خاصة كالمؤسسات الداخلية لإيواء هؤلاء الأطفال. وقد كانت ردود الفعل هذه شبيهة بنتائج دراسة يانغ. وقد بررت تلك الأسر رغباتها بأسباب عديدة منها عدم القدرة على التعامل مع طفلهم، والوفاء باحتياجاته ومتطلباته، وكذلك الخوف والقلق من المستقبل الذي ينتظره من الناحية التعليمية أو المهنية وقدرته على العناية بنفسه.

وأما بالنسبة للعلاقة بين أسر المعوقين والأخصائيين وخاصة الأطباء منهم، فقد أظهرت الدراسة اتساقًا مع نتائج دراسة يانغ وذلك بوجود علاقة بينهم حسب وجهة نظر إحدى عشرة (١١) أسرة. ولقد أبدت هذه الأسر مشاعر الغضب والعدوان، وألقت باللوم على الأطباء في كثير من الحالات وخاصة في فترات العناية بالأم أثناء فترة الحمل، والعناية بالأم أثناء الولادة، والتشخيص، وإيصال المعلومات، وتحديد أسباب الإعاقة وسبل علاجها. وعلى الرغم مما قد يظهر من مبالغة شديدة من قبل الوالدين في خبراتهم السيئة مع الأخصائيين، إلا أنه قد يبدو أن السبب في ذلك يعود إلى عدم ثقة أسر المعوقين بالمعلومات المقدمة من قبل الأخصائيين وخاصة معلومات التشخيص. وقد يعود السبب وراء ذلك أيضًا إلى أن تلك المعلومات قد قدمت بطريقة فظة تخلو من المشاعر العاطفية والوجدانية مما تسبب في إحداث خبرات سلبية لدى الوالدين. وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن احتياجات أسر المعقوين لا تنقطع، حيث إن المشكلات اليومية التي تواجههم تتطلب وجود مهنيين متخصصين لديهم القدرة الكافية على فهم نظام الأسرة، وردود أفعالها، ويتمتعون كذلك بأهلية عالية عند استخدام الطرق والأساليب المناسبة لتحقيق حاجات تلك الأسر ومساعدتها في شتى المجالات سواء أكانت في النواحي التشخيصية أو في النواحي النفسية والاجتماعية، وكذلك في البحث عن مصادر المعلومات ووسائل العلاج المتوافرة.

أما بالنسبة لتأثير وجود الإعاقة على العلاقات داخل الأسرة وخارجها، فقد أظهرت نتائج الدراسة ردود فعل متوقعة تشبه نتائج دراسات كل من سونتاج ولو وسمبسن، وذلك حينما اشتكت نسبة كبيرة من أسر المعوقين من حدوث اضطراب في حياة الأسرة وإرباك دائرتها الطبيعية. وقد يعود السبب في ذلك إلى مشاعر اللوم المتبادلة بين الزوجين، والرفض والقلق والحماية الزائدة عند أحد الوالدين أو كليهما، إضافة إلى ماهو متوقع من أن وجود ذلك الطفل الذي يعاني من إعاقة شديدة داخل الأسرة يعتبر عاملاً مثيراً للمشكلات الأسرية على الرغم من تقدم عمره الزمني. فكما هو معروف أنه كلما زاد عمر الطفل تزداد مشاعر خيبة الأمل والإحباط التي تصيب الأهل بسبب عدم تقدم الطفل وتحسن أدائه نتيجة لإصابته الشديدة. وفيما يخص العلاقة بين الطفل المعوق وأفراد الأسرة الآخرين، فقد أفادت معظم الأسر إلى وجود علاقة إيجابية. وقد يعود السبب في ذلك إلى محاولة تلك الأسر إيجاد فرص متساوية في المعاملة والرعاية لجميع أفراد الأسرة. أما بقية الأسر وعددها خمس (٥) أسر فقد أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين الطفل المعوق وأفراد الأسرة الآخرين. وقد يعود السبب في ذلك إلى التفريق في المعاملة والحماية الزائدة والمحاباة التي يلقاها الطفل المعوق مما قد يثير غضب وحفيظة أفراد الأسرة الآخرين نحوه، إضافة إلى ما يعتقد من إظهار الوالدين لمشاعر الرفض والنكران لحالة الإعاقة أمام بقية أفراد الأسرة.

وفيما يتعلق بمدى التكيف المقبول الذي وصلت إليه أسر المعوقين الذين تمت مقابلتهم، فقد أظهرت الدراسة وجود بعض حالات التكيف والتقبل لدى عدد محدود من والدي المعوقين. ويستدل على ذلك من خلال ظهور نزعة حقيقية عندهم في النظر إلى حالة الإعاقة على أنها أمر واقع وبالتالي إبداء الرغبة في الحصول على المعلومات والمصادر المختلفة في المجالات التربوية والتأهيلية والمادية. وقد يعزى الوصول إلى هذه المرحلة المتأخرة من ردود الفعل إلى ما تمت ملاحظته من ارتفاع المستوى العمري لأطفال تلك الأسر بحيث تراوحت ما بين ٩-١٢ سنة مما يعزز إمكانية التوصل إلى حالة التكيف والتقبل بدرجة مقبولة في مثل هذه الأعمار، بالرغم من أن هذا التكيف قد احتاج إلى فترة زمنية طويلة نسبيًا.

التــوصيــــات

بينت نتائج الدراسة ظهور ردود فعل متعددة لذوي الأطفال المعوقين بدرجة شديدة تدل في مجملها على وجود خصائص وحاجات متعددة أيضًا. ولمواجهة ردود الفعل السلبية التي أظهرتها الدراسة والوفاء باحتياجات أسر المعوقين بشكل عام فإنه يتوجب على الأخصائيين الذين يتعاملون مع أسر المعوقين بشكل مباشر مراعاة الجوانب التالية:

١) تعتبر مشاعر أسر المعوقين وأحاسيسهم مرهفة إلى حد بعيد، ولذلك يتوجب على المهنيين من مختلف التخصصات إبداء روح التعاون، من أجل الوصول إلى فهم أكثر لردود فعلهم والعمل على مراعاة ظروفهم المتميزة وخاصة عند إيصال معلومات التشخيص [٢٠، ص٢٤٨]. ونتيجة لهذا المبدأ فإن على الأخصائيين من مختلف الاختصاصات مراعاة مشاعر تلك الأسر وأحاسيسها. إضافة إلى توخي الحذر والدقة المتناهية عند إيصال معلومات التشخيص من خلال استخدامهم أساليب وطرق واعية وكذلك لغة ومصطلحات ومفاهيم بسيطة تتناسب ومستوى تلك الأسر الثقافي والمعرفي.

٢) مساعدة أسر المعوقين على التكيف المبكر مع حالة الإعاقة وذلك نظرًا للقلق الذي تبديه بعض تلك الأسر نحو مستقبل الطفل النهائي من مختلف النواحي سواء كانت حركية أو مهنية أو عقلية. وبناء عليه فإنه يجب أن توفر لهم جميع المعلومات المستقبلية الخاصة بطفلهم المعوق حيث إن ذلك يساعدهم على التكيف المبكر مع حالة الإعاقة بأقصى سرعة ممكنة. إضافة إلى ما قد يؤدي ذلك إلى تخطيط مبكر يؤثر إيجابيًا على مستقبل الطفل نفسه وأسرته، والتخفيف من مشاعر القلق نحو مستقبل الطفل وتوجيه اهتمام الأهل نحو تلك الجوانب ومساعدتهم على العمل في تطويرها وتنميتها إلى أقصى درجة ممكنة.

٣) إقناع الوالدين بمختلف الوسائل بأن مسؤولية تربية الطفل المعوق وتأهيله لا تقع فقط على كاهل التربويين والأخصائيين المهنيين، وإنما تعتبر مسؤولية مشتركة تتحمل الأسرة جزءًا منها. ولذلك فإنه ليس من مصلحة الطفل أو أسرته ما يسعى إليه بعض الوالدين من محاولة وضع أطفالهم في مؤسسات داخلية محلية كانت أم خارجية. ولتحقيق تلك المسؤولية

فإن من واجب الأخصائيين أن يسعوا جاهدين إلى تدعيم دور الأهل، والحصول على مشاركتهم تدريجيًّا في إعداد البرامج التربوية والمهنية، والمشاركة كذلك في تنفيذها ومتابعتها ما أمكن.

٤) يعتبر السلوك التسوقي أحد السلوكات المتوقعة بدرجة كبيرة لدى معظم أسر المعوقين إلى الحد الذي يصل ببعضهم إلى السفر إلى الخارج للحصول على معلومات إضافية سواء أكانت تشخيصية أو علاجية. وللمساعدة في التخفيف من حدة هذا السلوك والأعباء الجسدية والنفسية والمادية المترتبة عليه، فإنه يوصى بإعطاء تلك الأسر حقها في الحصول على معلومات وافية من الأخصائيين عن تشخيص الحالة من مختلف جوانبها، وأسبابها المحتملة وكذلك سبل العلاج الممكنة والمتوافرة محليًّا. يضاف إلى ذلك أهمية توفير المعلومات المتعلقة بالمصادر المختلفة طبية كانت أم تربوية أم تأهيلية وأماكن وجودها وإمكانية الوصول إليها.

٥) توفير سبل العلاج النفسي المختلفة لحالات الأسر التي تعاني من الصدمة والحزن والأسى المزمن حيث إن ذلك يسهم بلا شك في تلبية حاجاتهم المستمرة في فهم مشاعرهم وحقيقة استجاباتهم وزيادة درجة تكيفهم.

٦) العمل المستمر على توعية الزوجين ومساعدتهم في حل المشكلات الأسرية التي قد تنجم عن الإعاقة وما تسببه من آثار سلبية على الطفل وأسرته معا وعلى علاقات الأسرة الاجتماعية.

٧) أهمية الدور الذي يقع على عاتق المؤسسات الإعلامية والتربوية المختلفة في توضيح مفهوم الإعاقة، ومسبباتها، وسبل الوقاية منها، وجوانب التوعية العامة.

٨) إعداد برامج تدريبية تتناسب مع مسؤوليات الأسر نحو أطفالهم المعوقين عن النواحي التعليمية والتدريبية والاجتماعية، وذلك بغرض توفير برامج علاجية للطفل المعوق داخل الأسرة التي تمثل بيئته الطبيعية.

ملحـــق
أســئلة المقابلــة

١ ـ كيف علمت بوجود حالة الإعاقة عند طفلكم؟

٢ ـ عندما علمت بأن طفلكم سيعاني من إعاقة حركية وجسمية دائمة، كيف كانت ردود فعلكم في ذلك الوقت؟

٣ ـ هل تعتقد أن وجود طفل معوق لديكم قد أثر على جوانب الحياة المختلفة للأسرة، كيف؟

٤ ـ هل قمت بإجراءات معينة تساعد في علاج الطفل بعد أن علمتم بوجود الإعاقة لديه؟

٥ ـ ما هي مشاعرك الحالية، وهل تعتقد أنها تختلف عن المشاعر السابقة؟

٦ ـ كيف يمكن أن تصف العلاقة المتبادلة بينكم كأسرة وبين طفلكم في الماضي والحاضر؟

المراجـــع

[١] Reiss, I. *The Family System in America.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

[٢] Faber, G. *Mental Retardation: Its Social Content and Social Consequences.* Boston: Houghton Mifflin, 1968.

[٣] Turnbull, A., and D. Blacher. "Preschool Mainstreaming: Impact on Parents." *New Directions for Exceptional Childern,* 1, No. 4 (1980), 24-26.

[٤] Love, H. *Parental Attitudes toward Exceptional Children.* Springfield, Ill.: Thomas, 1970.

[٥] Featherstone, A. *A Difference in the Family: Life with a Disabled Child.* New York: Basic Books, 1980.

[٦] Buscaglia, L. *The Disabled and Their Parents: A Counseling Challenge.* New York: Slack, 1975.

[٧] Goldenson, Robert. *Disability and Rehabilitation Handbook.* New York, St. Louis, San Francisco: McGraw Hill, 1978.

[٨] Gorden, R. *Interviewing: Strategy, Techniques and Tactics.* Homewood, Il.: Dorsey, 1980.

[٩] Irvin, et al. *Caring for the Parents of an Infant with Congenital Malformation.* St. Louis: Mosby, 1980.

[١٠] Simpson, Richard. *Conferencing Parents of Exceptional Children.* N.Y.: Aspen Systems Corporation, 1982.

[١١] Bleck, Eugene, and Donald Nagel. *Physically Handicapped Children.* N.Y.: Grune and Stratton, 1982.

[١٢] Board, Mary. "A Message to Parents of Handicapped Youth: Independent Living with Attendent Care." *ERIC Doc., ED. 267. 565* (1980), 1-16.

[١٣] Cruickshank, William. *Cerebral Palsy, A Developmental Disability.* New York: Syracuse University Press, 1978.

[١٤] Sontag, Ed. *Educational Programming for the Severely and Profoundly Handicapped.* Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children, 1977.

[١٥] Low, N. *The Child with Disability Illness, Principles of Rehabilitation.* New York: Raven Press, 1982.

[١٦] Bigge, June. *Teaching Individuals with Physical and Multiple Disabilities.* Columbus: Charles E. Merrell, 1982.

[١٧] MacMillan, Donald. *Mental Retardation in School and Society.* Boston, Toronto: Little Brown, 1982.

[١٨] Blacher, Jan. "Sequential Stages of Parental Adjustment to the Birth of a Child with Handicaps; Fact and Artifact." *Mental Retardation, American Association of Mental Deficiency,* 32, No. 2 (1984), 55-68.

[١٩] Young, Cronic Sorrow: "Parents Response to the Birth of a Child with a Defect." *The American Journal of Maternal Child Nursing,* 2, No. 5 (1977), 38-42.

[٢٠] Majzub, Rohaty. *Parental Reactions toward Their Mentally Retarded Children. A Malaysian Experience.* 7th Asian Conferencing on Mental Retardation, Proceedings; Taipei, Republic of China, Nov. 10-15, 1985, 244-49.

Parents' Reaction towards Physical Disability: a Pilot Study

Abdel Aziz M. Sartawi
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. It was the intention of the study to identify the reactions of parents towards their physically handicapped children. Forty fathers and mothers (twenty families) of severely handicapped children (aged 2-12) were interviewed. An Open interview technique was used to identify parental reactions. Results indicate the existence of initial and later reactions.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٩-٦٣ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

منهاج التربية القرآنيـة

تـوفيـق مـرعـي

نائب عميد كلية التربيـة والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى تحديد تصور ما لمنهاج التربية القرآنية على اعتبار أن المنهاج القرآني هو الشرعة أو الطريق الواضح. والتربية هي القرآن الكريم إيمانًا وقولاً وعملاً. ولتحقيق ذلك، أجابت الدراسة عن هذه الأسئلة الثلاثة: ما المقومات التي تحدد التربية القرآنية وتنطلق منها؟ ما الخصائص القرآنية التي تحدد طبيعـة العلاقات بين مقومات التربية القرآنية وبينها وبين التربية القرآنية نفسها؟ ما التربيات المختلفة التي تتكون منها التربية القرآنية عامة وما أهم مبادىء كل منها؟

تقوم التربية القرآنية العامة في هذه الدراسة على أربعة مقومات تنطلق منها وتصبغها وتحددها هي: حقيقة الألوهية وحقيقة العبودية ممثلة بالإنسان والكون والحياة.

وتقوم العلاقات بين هذه المقومات من جهة وبينها وبين أجزاء التربية القرآنية من جهة أخرى على ست خصائص هي: الربانية والثبات والشمول والتوازن والإيجابية والواقعية. أما التربية نفسها فتهدف إلى إيجاد الفرد التقي المؤمن بالله، والمواطن التقي المؤمن بالله، والإنسان التقي المؤمن بالله، وتتحقق هذه الأهداف من خلال مجموعة من التربيات التي أشار إليها القرآن الكريم بلغ عددها بعلم الباحث إحدى وعشرين تربية حدّد الباحث المبادىء القرآنية لإحدى عشرة تربية مع الاستشهاد بآية قرآنية أو أكثر عن كل مبدأ هي: التربية العقائدية والتربية العبادية والتربية الزواجية والتربية الأسرية والتربية الصحية والتربية البيئية والتربية الاستهلاكية والتربية السياسية والتربية الجهادية والتربية الترويحية والتربية الجمالية.

مـقدمــة

من المتعارف عليه الآن، أن أية تربية ماهي إلا نظام رباعي، يتكون من أربعة عناصر أو مكونات هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. والعلاقات بين هذه العناصر هي علاقات تبادلية، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

وتقـوم التربية على أربعة أسس هي : الأساس الاجتماعي ، والأساس الفلسفي ، والأساس النفسي ، والأساس المعرفي أو الابستمولوجي . والعلاقات بين الأسس نفسها ، وبينها وبين عناصر التربية أو مكوناتها هي أيضًا علاقات تبادلية .

وبالرغم من فاعلية هذا المفهوم للتربية ، وسيادته في الأدب التربوي لاسيما في الأدب المتصل بالمناهج ، إلا أنه لا يلبي حاجات التربية الإسلامية ولا يوضح مفهومها ، وعندما نلبس هذا المنحى للتربية الإسلامية ، نشعر وكأن ثوبًا لم يفصل لها ألبسناه إياها . ولكن لماذا لا نتخلص من هذا التشويه ، ونرمي ماهو غربي جانبًا وننساه ولو إلى حين ، ونعود إلى القرآن الكـريم لنتدبر مافيه مادام القرآن الكريم بنفسه يشكل نظام حياة كامل! هذا ما حاول الباحث عمله في هذه الدراسة عندما حاول تحديد تصور عام لمنهاج التربية القرآنية .

هـدف الدراسـة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى تحديد تصور عام لمنهاج التربية القرآنية ، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الثلاثة التالية :

١) ما المقومات القرآنية التي تحدد التربية القرآنية وتنطلق منها؟
٢) ما الخصـائص القرآنية التي تنظم العلاقات بين المقومات نفسها ، وبينها وبين التربية القرآنية؟
٣) ما التربيات المختلفة التي تتكون منها التربية القرآنية العامة ، وما أهم مبادىء كل منها؟

مـحـددات الدراسـة

تمت الدراسة في ضوء المحددات التالية :

١) اقتصرت الـدراسة على القرآن الكريم ، وتم الاستشهاد بالآيات القرآنية دون غيرها لتوضيح المبادىء دون شرح أو تفسير لها مادامت الدراسة تهدف إلى الوصول إلى منهاج عام .

٢) تم استخلاص واحد وعشرين نوعًا من التربيات، ولقد تناول الباحث بالدراسة والتحليل إحدى عشرة منها.

تحديد المفاهيم

حدد الباحث المفاهيم التالية في ضوء القرآن الكريم:

المنهاج : هو الطريق السهل الواضح الذي يتناول جانبًا أو أكثر من جوانب حياة الإنسان. قال تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾ [المائدة، آية ٤٨].

التربية الإسلامية : هي هدى الإنسان للتقوى في الحياة الدنيا والآخرة، أي هي القرآن الكريم كله: إيمانًا وقولًا وعملًا لحياة الدنيا والآخرة في أدوار الإنسان الثلاثة: الفرد التقي، والمواطن التقي، والإنسان التقي المؤمن بالله. قال تعالى:

- ﴿ ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ [البقرة، آية ٢].
- ﴿ يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا قُل لَّا تَمُنُّوا عَلَيَّ إِسْلَامَكُم بَلِ اللَّهُ يَمُنُّ عَلَيْكُمْ أَنْ هَدَاكُمْ لِلْإِيمَانِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ [الحجرات، آية ١٧].
- ﴿ إِنَّكَ لَعَلَىٰ هُدًى مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [الحج، آية ٦٧].
- ﴿ فَمَن يُرِدِ اللَّهُ أَن يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ ﴾ [الأنعام، آية ١٢٥].

الدراسات السابقة

١) حدد المرحوم سيد قطب في كتابه *خصائص التصور الإسلامي ومقوماته*، أربعة مقومات هي: الألوهية والإنسان والكون والحياة، وحدد أيضًا سبع خصائص إسلامية تنظم العلاقات بين هذه المقومات. لقد فصّل سيد قطب المقومات والخصائص تفصيلًا دقيقًا واستشهد بآيات قرآنية كثيرة، وأشار إلى افتقار الفكر الغربي إليها.

٢) إن التصور الإسلامي المشار إليه هو تصور شامل لجميع مناشط الحياة، يلزم البشرية في الدنيا ويلزمها لتعد نفسها للآخرة. لقد أخذ الباحث هذا التصور وجعله تصورًا

للتربية الإسلامية، وتعامل مع المقومات كبديلة لأسس التربية في المفهوم الغربي، وتعامل مع الخصائص لوصف العلاقات التبادلية بين المقومات والتربيات القرآنية. أما التربيات القرآنية، فهي بديلة لعناصر التربية الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.

مسلمات الدراسة

انطلقت الدراسة من مسلمتين لا ريب فيهما هما:

١) اشتمل القرآن الكريم على شرعة الإنسان ومنهاجه في الحياتين الدنيا والآخرة، إيمانًا وقولًا وعملًا، بالعقل وبالقلب.

٢) يصلح القرآن الكريم لكل زمان ولكل مكان ولكل الناس.

منهجية البحث

يمكن أن نعد هذه الدراسة على أنها من الدراسة النوعية، وليست من الدراسات الكمية. فلقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التحليلي الاستقرائي لما ورد في القرآن الكريم من آيات، ولكن في إطار منحى النظم، بمعنى أنه أخذ هذه الآيات، وحاول أن يكتشف ما يربط بينها، وأن يصل في النهاية إلى إطار كلي متكامل يعمل عمل النظرية للتربية كما وردت في القرآن الكريم، ليصار إلى توظيفها واستخدامها في مجالات التربية المختلفة.

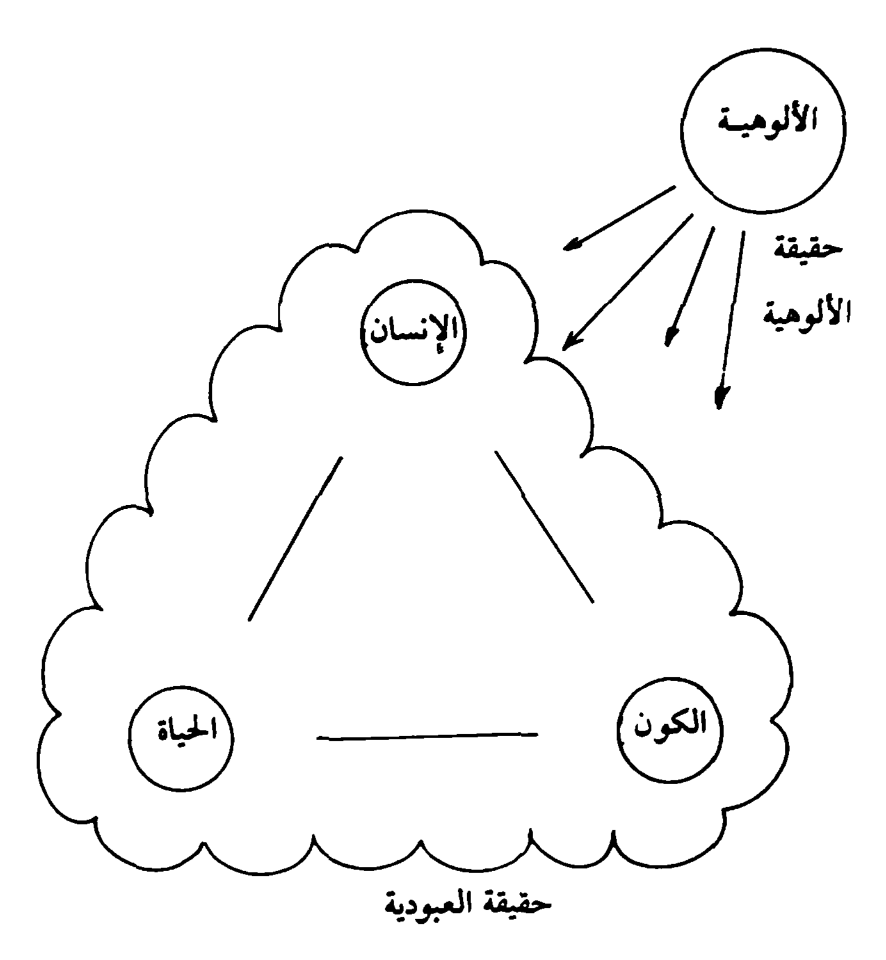
الإجابة عن أسئلة الدراسة

يجيب الباحث عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول

المقومات التي تحدد التصور الإسلامي بعامة والتربية القرآنية بخاصة

يقوم التصور الإسلامي العام، وكذلك التربية القرآنية، على أربعة مقومات: واحد منها هو حقيقة الألوهية، والثلاثة الباقية هي حقيقة العبودية: الإنسان والكون والحياة، وبينها جميعًا علاقات تبادلية شبكية [١، ص٥] (شكل رقم١).



شكل رقم ١ . مقومات التربية القرآنية .

إن التصور الإسلامي القائم على هذه المقومات هو الذي أوجد الجماعة الإسلامية الأولى التي أقامت دولة الإسلام، وهو الذي يصبغ التربية القرآنية بصبغته. قال تعالى:

ـ ﴿صِبْغَةَ ٱللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ﴾ [البقرة، آية ١٣٨].

لقد تناول القرآن الكريم كل مقوم من هذه المقومات تناولاً خاصًا ميزه عن بقية الأديان والفلسفات. وفيما يلي توضيح ذلك.

١ ـ مقوم الألوهيـــــة

يتحدد مقوم الألوهية في القرآن الكريم بالمبادىء القرآنية التالية:

تقوم الألوهية على مبدأ التوحيد، قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ ﴾ [الأنبياء، آية ٢٥].

ولا يستطيع الإنسان المخلوق الإحاطة بكنه الذات الإلهية، قال تعالى:

- ﴿ لَّا تُدۡرِكُهُ ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَهُوَ يُدۡرِكُ ٱلۡأَبۡصَٰرَۖ ﴾ [الأنعام، آية ١٠٣].

- ﴿ لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ ﴾ [الشورى، آية ١١].

ولا يستطيع الإنسان أيضًا أن يدرك مشيئة الله تعالى. قال تعالى:

- ﴿ قَالَ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِي غُلَٰمٞ وَقَدۡ بَلَغَنِيَ ٱلۡكِبَرُ وَٱمۡرَأَتِي عَاقِرٞۖ قَالَ كَذَٰلِكَ ٱللَّهُ يَفۡعَلُ مَا يَشَآءُ ﴾ [آل عمران، آية ٤٠].

هناك وحدة وانسجام تام بين الألوهية والعبودية. قال تعالى:

- ﴿ إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلۡفُلۡكِ ٱلَّتِي تَجۡرِي فِي ٱلۡبَحۡرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٖ فَأَحۡيَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖ وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلۡمُسَخَّرِ بَيۡنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ﴾
[البقرة، آية ١٦٤].

٢ ـ مقـوم الإنســان

يتحدد مقوم الإنسان في القرآن الكريم بالمبادىء القرآنية التالية:

في الإنسان جانبان: جانب ترابي يشترك فيه مع الكائنات الحية، وجانب روحي إلهي يتمثل بالعقل والإرادة والقدرات العقلية التي تؤهله لعبادة الله وحمل الأمانة التي كلفه بها الله تعالى.

قال تعالى بالنسبة لخلقه من طين:

- ﴿ وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرٗا مِّن صَلۡصَٰلٖ مِّنۡ حَمَإٖ مَّسۡنُونٖ فَإِذَا سَوَّيۡتُهُۥ وَنَفَخۡتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾ [الحجر، الآيتان ٢٨-٢٩].

وقال تعالى بالنسبة للأمانة:

- ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ [الأحزاب، آية ٧٢].

جعل الله الإنسان أكرم خلائقه في السماء والأرض وسخّر له ما فيهما، وجعله خليفته في الأرض، وعلمه وخلقه في أحسن صورة. قال تعالى:

- ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ [الإسراء، آية ٧٠].
- ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ [لقمان، آية ٢٠].
- ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة، آية ٣٠].

- ﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾ [الرحمن، آيات ١-٤].
- ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ [التين، آية ٤].

والإنسان المكرم وخليفة الله في الأرض يوصف دون غيره من الخلائق بالكفر والظلم والطغيان والخسران والفجور والكنود والسقوط. قال تعالى:

- ﴿ قُتِلَ ٱلْإِنسَٰنُ مَآ أَكْفَرَهُۥ ﴾ [عبس، آية ١٧].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ ﴾ [إبراهيم، آية ٣٤].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ . أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴾ [العلق، الآيتان ٦-٧].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ﴾ [العصر، آية ٢].
- ﴿ بَلْ يُرِيدُ ٱلْإِنسَٰنُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُۥ ﴾ [القيامة، آية ٥].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٌ ﴾ [العاديات، آية ٦].
- ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ثُمَّ رَدَدْنَٰهُ أَسْفَلَ سَٰفِلِينَ ﴾ [التين، آية ٤-٥].

ولقد أخضع الله تعالى الإنسان لاختبار موقفي في الجنة يقيس به عزمه وإرادته فسقط في الاختبار. قال تعالى:

- ﴿ وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَٰذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴾ [البقرة، الآيتان ٣٥-٣٦].

إن الضعف البشري الذي لازم خطيئة آدم ليس ملازمًا له إلى يوم الدين ذلك أن الله تاب عليه وهداه ورحمه. قال تعالى:

- ﴿ فَتَلَقَّىٰ آدَمُ مِن رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴾ [البقرة، ايات ٣٧-٣٩].

لقد زود الله تعالى الإنسان بطاقات الصراع لمواجهة الصعاب ليكون جديرًا بالخلافة والسمو فوق الغرائز والشهوات.

قال تعالى بالنسبة لطاقة الصراع:

- ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ الْأَرْضُ ﴾

[البقرة، آية ٢٥١]. وقال تعالى بالنسبة للقدرة على السمو:

- ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴾ [الشمس، آيات ٧-١٠].

والإنسان بحاجة إلى الهداية من الله. قال تعالى:

- ﴿ فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ [البقرة، آية ٣٨].

ولقد بدأت هداية الله للإنسان من قبل ميلاده. قال تعالى:

- ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا ﴾ [الأعراف، آية ١٧٢].

٣ ـ مقوم الكـــون

يتحدد مقوم الكون في القرآن الكريم بالمبادىء التالية:

الهدف من خلق الكون وما فيه هو عبادة الله أولاً، وتسخيره للإنسان. قال تعالى:

- ﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا﴾ [الرعد، آية ١٥].

- ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ. وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ. وَآتَاكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا﴾ [إبراهيم، ايات ٣٢-٣٤].

دعا الله تعالى الإنسان لينظر في هذا الكون لأغراض عدة، ليعرف المادة التي خلق منها شيئا، وكيفية خلق الأشياء، وبدء الخلق، وليعرف ما ينفعه من الأرض، والشجر والنبات والزرع، والحيوان، والبحار، والمعادن. قال تعالى:

- ﴿فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ خُلِقَ مِن مَّاءٍ دَافِقٍ﴾ [الطارق، آية ٥-٦].

- ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ. وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ. وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ. وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ [الغاشية، آيات ١٧-٢٠].

- ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ﴾ [العنكبوت، آية ٢٠].

- ﴿فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ﴾ [الملك، آية ١٥].

- ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ﴾ [الأنعام، اية ٩٩].

- ﴿وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعًا إِلَىٰ حِينٍ﴾ [النحل، آية ٨٠].

- ﴿وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النمل، آية ١٤].

- ﴿وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ﴾ [الحديد، آية ٢٥].
ويدعو الله تعالى الإنسان لينظر في أطواره ومراحله. قال تعالى:
- ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ . ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ﴾ [المؤمنون، آية ١٣].
- ويدعوه لينظر إلى إتقان صنع الكون. قال تعالى:
- ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ ۚ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل، آية ٨٨].
- ويدعوه لينظر إلى العلاقات بين الأشياء. قال تعالى:
- ﴿وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَن تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ﴾ [الحج، آية ٦٥].

لقد أشار القرآن الكريم إشارات علمية عديدة، كانت قبل اليوم تنبؤات علمية ولكنها تحققت اليوم، وسيتحقق غيرها. قال تعالى:
- ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا﴾ [يونس، آية ٥].
- ﴿لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ ۚ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس، آية ٤٠].
- ﴿وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَٰلِكَ دَحَاهَا﴾ [النازعات، آية ٣٠].
- ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ [العنكبوت، آية ٢٠].

٤ ـ مقوم الحياة

الحياة إحدى آيات الله العظمى، وهي لغير الإنسان، تنتهي بالعدم، أما بالنسبة للإنسان فلابد من بعثه، وهذه تكون للملحد حياة ضيقة وللمؤمن المتوكل حياة أبدية كلها أمل ورغبة. لقد أخبرنا الله تعالى بمراحل حياة الإنسان الأربع. قال تعالى:
- ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ﴾ [البقرة، آية ٢٨].

وهذا تفصيل لكل منها :

مرحلة *ما قبل الخلق*: وقد مرت بدورين: خلق المادة البشرية من تراب الأرض ثم نفخ الروح في الجسد. قال تعالى:

- ﴿ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ . ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاءٍ مَّهِينٍ. ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ ﴾ [السجدة، آيات ٧-٩].

وفي هذه المرحلة أودع الله تعالى طبيعة الإنسان الفطرية، الإيمان بالله. قال تعالى:

- ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ ﴾ [الروم، آية ٣٠].

مرحلة *الحياة الدنيا*: وتبدأ من التكوين إلى مفارقة الحياة. قال تعالى:

- ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا ﴾ [الحج، آية ٥].

مرحلة *البرزخ*: وتبدأ من مفارقة الحياة إلى النفخة الثانية في الصور. وهي بالنسبة إلى المؤمنين طيبة هنيئة. قال تعالى:

- ﴿ إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ ﴾ [فصلت، ايات ٣٠-٣٢].

أما الكفار فهم في حالة سيئة مروعة وسلسلة من العذاب. قال تعالى:

- ﴿ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُو أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ ﴾ [الأنعام، آية ٩٣].

مرحلة البعث والنشور: وتبدأ بالنفخة الثانية في الصور، ثم بمشهد العرض والحساب، ثم الجنة والنار والأعراف. أما المؤمنون، فمنهم الأنبياء والصديقون، والشهداء، والمهاجرون في سبيل الله. قال تعالى:

- ﴿أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ، فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِم مِّنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [آل عمران، آية ١٧٠].

أما عقاب المسيئين فهو عقاب أليم رهيب. قال تعالى:

- ﴿النَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ أَدْخِلُوا آلَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ الْعَذَابِ﴾ [غافر، آية ٤٦].

الإجابة عن السؤال الثاني

الخصائص القرآنية التي تحدد طبيعة العلاقات بين مقومات التربية القرآنية وبينها وبين التربية القرآنية نفسها.

للتصور الإسلامي ومقوماته بعامة والتربية القرآنية بخاصة عدة خصائص تفردها عن غيرها من الأديان والفلسفات. وتحدد هذه الخصائص العلاقات بين مقومات العبودية والألوهية وبينها وبين التربيات المختلفة[1] (الشكل رقم ٢).

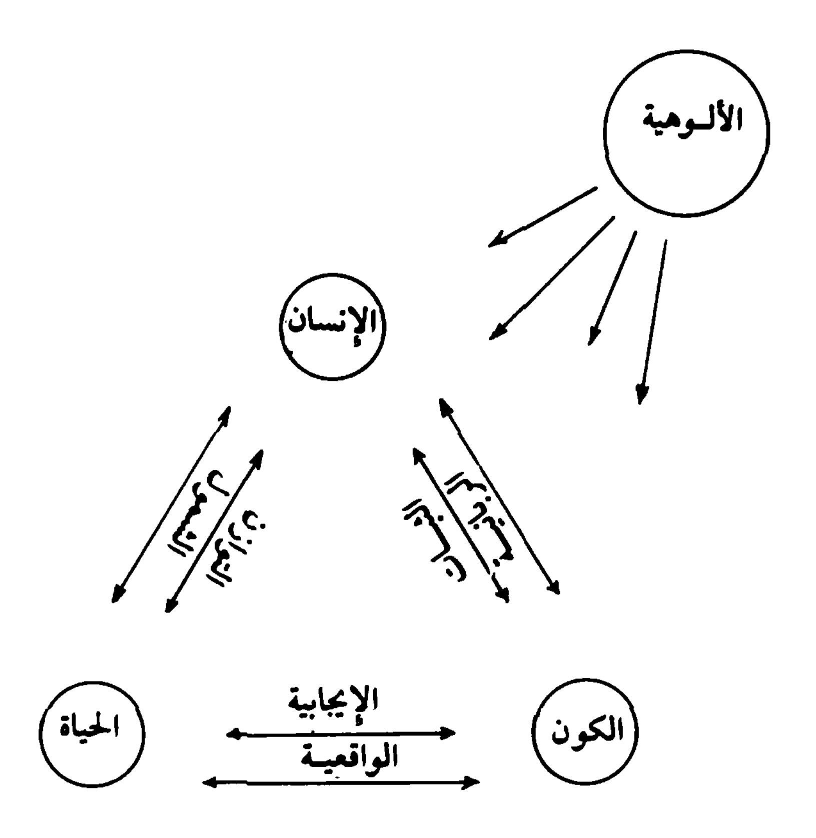
١ ـ خاصية الربانية

تتعدد الخصائص الإسلامية وتتوزع، ولكنها تتجمع عند خاصية واحدة هي التي تنبثق منها وترجع إليها سائر الخصائص، خاصية الربانية.

وبخاصية الربانية يتحدد هدف كل عمل وكل فكر وكل إيمان إنساني ألا وهو التقوى والهدى. قال تعالى:

- ﴿قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا ۚ وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام، آية ١٦١].

(١) الخصائص المذكورة هنا مقتبسة بالتصرف ص [١].



شكل رقم ٢ . خصائص التصور الإسلامي والتربية القرآنية .

وخاصية الربانية من المنظور الإسلامي هي الخاصية السليمة الباقية المتميزة عن الديانات والفلسفات. قال تعالى:

- ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾ [الحجر، آية ٩].

خاصيـــة الثبـــات

وهي خاصية الحركة داخل إطار ثابت حول محور ثابت كدورة مكونات الذرة، ودوران الكواكب والنجوم. وبالنسبة للإنسان، فإنسانيتهم ثابتة، ولكن الإنسان نفسه يتحرك وتتنوع حركته وتتغير وتتطور في حدود قدراته. قال تعالى:

- ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الروم، آية ٣٠].

إن هذه الخاصية تضمن للفكر الإسلامي والحياة الإسلامية مزية التناسق مع النظام الكوني العام، وتقيه شر الفساد الذي يصيب الكون كله لو اتبع أهواء البشر.

قال تعالى:
- ﴿ وَلَوِ ٱتَّبَعَ ٱلْحَقُّ أَهْوَآءَهُمْ لَفَسَدَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ ﴾ [المؤمنون، آية ٧١].

٣ ـ خاصية الشمول

تتجلى خاصية الشمول برد كل شيء إلى الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَٰهُ بِقَدَرٍ ﴾ [القمر، آية ٤٩].

ويعرّف القرآن الكريم من خلال هذه الخاصية الناس بربهم، وبطبيعة الكون، وهدف الإنسانية. قال تعالى:
- ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ . ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ . مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ﴾ [الفاتحة، آيات ٢-٤].
- ﴿ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ فَلَا تَجْعَلُوا۟ لِلَّهِ أَندَادًا وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة، آية ٢٢].
- ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات، آية ٥٦].

٤ ـ خاصية التوازن

خلق الله تعالى كل شيء بقدر. قال تعالى:
- ﴿ مَّا تَرَىٰ فِى خَلْقِ ٱلرَّحْمَٰنِ مِن تَفَٰوُتٍ ﴾ [الملك، آية ٣].

هناك توازن بين القضاء والقدر:

ففي أوجه القضاء. قال تعالى:
- ﴿ أَيْنَمَا تَكُونُوا۟ يُدْرِككُّمُ ٱلْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِى بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ﴾ [النساء، آية ٧٨].

وفي أوجه القدر. قال تعالى:

- ﴿بَلِ ٱلْإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ بَصِيرَةٌ ۝ وَلَوْ أَلْقَىٰ مَعَاذِيرَهُۥ﴾ [القيامة، آيتان ١٤، ١٥].

وفي أوجه التوازن بينهما. قال تعالى:

- ﴿إِنَّ هَٰذِهِۦ تَذْكِرَةٌ ۖ فَمَن شَآءَ ٱتَّخَذَ إِلَىٰ رَبِّهِۦ سَبِيلًا ۝ وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ﴾ [الإنسان، الآيتان ٢٩-٣٠].

وهناك توازن بين الشر في الدنيا، والخير في الآخرة. قال تعالى:

- ﴿وَلَا تَهِنُوا۟ وَلَا تَحْزَنُوا۟ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٣٩].

وهناك توازن بين حقيقة الألوهية وحقيقة العبودية. قال تعالى:

- ﴿وَٱللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُۥ وَٱللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ لَكَٰذِبُونَ﴾ [المنافقون، آية ١].

وهناك توازن بين حياة الدنيا وحياة الآخرة. قال تعالى:

- ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾ [القصص، آية ٧٧].

٥ ـ خاصية الإيجابية

يتعامل الإنسان مع إله كامل الإيجابية والفاعلية. قال تعالى:

- ﴿وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعْجِزَهُۥ مِن شَىْءٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَلَا فِى ٱلْأَرْضِ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ عَلِيمًا قَدِيرًا﴾ [فاطر، آية ٤٤].

والإنسان المؤمن إيجابي دائمًا. قال تعالى:

- ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ﴾ [الحجرات، آية ١٥].

٦ ـ خاصية الواقعية

يتعامل الإنسان بواقعية مع آثار الحقيقة الإلهية. قال تعالى:

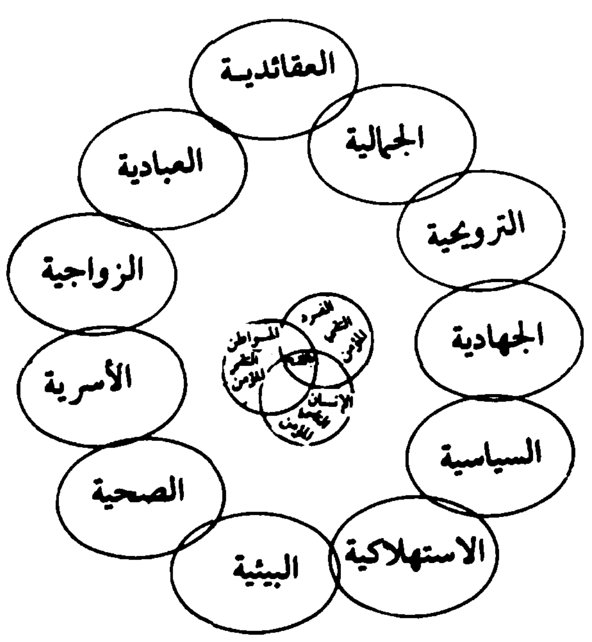
- ﴿فَاطِرُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَمِنَ ٱلْأَنْعَٰمِ أَزْوَٰجًا ۖ يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ ۚ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ۝ لَهُۥ مَقَالِيدُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ ۚ إِنَّهُۥ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الشورى، الآيتان ١١-١٢].

ويتعامل الإنسان مع كون له وجود واقعي. قال تعالى:
- ﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ ٱلظُّلُمَٰتِ وَٱلنُّورَ ۖ ثُمَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ﴾ [الأنعام، آية ١].
والمنهاج الذي يرسمه القرآن للإنسان هو منهاج واقعي حركي. قال تعالى:
- ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة، آية ٢٨٦].

الاجابــة عن الســؤال الثالث

التربيات المختلفة التي تتكون منها التربية القرآنية العامة وأهم المبادىء التي تحدد كل منها:

اشتمل القرآن الكريم على سلسلة من التربيات يتناول كل منها مجالاً من مجالات حياة الإنسان كفرد تقي مؤمن بالله يعمل لنفسه ويعدها للحياة الآخرة، وكمواطن تقي مؤمن بالله يعمل لأسرته وأقربائه ومجتمعه، وكإنسان تقي مؤمن بالله يعمل لخير الإنسانية وسعـادتها. إن الفرد التقي هو مواطن تقي وإنسان تقي، وما هذا التقسيم إلا لتوضيح مجالات العمل ليس إلا. وفيما يلي التربيات التي استخلصها الباحث من القرآن الكريم وهي متداخلة وتهدف إلى الإيمان بالله. (شكل رقم ٣).



شكل رقم ٣. تربيات قرآنية تم تحديد مبادئها في هذه الدراسة.

١ - التربيــة العقائديــة

وهي هنا كما استخلصها من القرآن الكريم الإمام البيهقي باسم شعب الإيمان [٢].

الإيمان بالله عز وجل. قال تعالى:

- ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ ﴾ [البقرة، آية ٢٨٥].

الإيمان برسل الله تعالى. قال تعالى:

- ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦٓ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصِّدِّيقُونَ ۖ وَٱلشُّهَدَآءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ ۖ ﴾ [الحديد، آية ١٩].

- الإيمان بالملائكة. قال تعالى:

- ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴾ [البقرة، آية ١٧٧].

الإيمان بالقرآن الكريم والكتب المنزلة قبله. قال تعالى:

- ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ ءَامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِى نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِن قَبْلُ ۚ ﴾ [النساء، آية ١٣٦].

الإيمان بأن القدر خيره وشره من الله تعالى. قال تعالى:

- ﴿ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ۖ ﴾ [النساء، آية ٧٨].

الإيمان باليوم الآخر. قال تعالى:

- ﴿ قَٰتِلُوا۟ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَلَا بِٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ﴾ [التوبة، آية ٢٩].

الإيمان بالبعث بعد الموت. قال تعالى:

- ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَن لَّن يُبْعَثُوا۟ ۚ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتُبْعَثُنَّ ﴾ [التغابن، آية ٧].

الإيمان بحشر الناس بعد البعث. قال تعالى:
- ﴿أَلَا يَظُنُّ أُولَٰئِكَ أَنَّهُم مَّبْعُوثُونَ لِيَوْمٍ عَظِيمٍ يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [المطففين، ايات ٤-٦].

الإيمان بأن دار المؤمنين الجنة ودار الكافرين النار. قال تعالى:
- ﴿بَلَىٰ مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ [البقرة، الآيتان ٨١-٨٢].

الإيمان بوجوب محبة الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ اللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ﴾ [البقرة، آية ١٦٥].

الإيمان بوجوب الخوف والخشية والرهبة من الله. قال تعالى:
- ﴿فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٧٥].
- ﴿فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَاخْشَوْنِ﴾ [المائدة، آية ٤٤].
- ﴿وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ﴾ [البقرة، آية ٤٠].

- الإيمان بوجوب الرجاء من الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَاءُ﴾ [النساء، الآية ٤٨].

الإيمان بوجوب التوكل على الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾ [التغابن، آية ١٣].

الإيمان بوجوب محبة محمد صلى الله عليه وسلم. قال تعالى:
- ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ﴾ [آل عمران، آية ٣١].

الإيمان بوجوب تعظيم النبى محمد صلى الله عليه وسلم. قال تعالى:
- ﴿لِتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ﴾ [الفتح، آية ٩].
شح المرء بدينه. قال تعالى:
- ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ ۚ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوا وَّالَّذِينَ هُم مُّحْسِنُونَ﴾ [النحل، الآيتان ١٢٧-١٢٨].

٢ - التربية العبادية

وهي هنا كما استخلصها من القرآن الكريم الإمام البيهقي وأسماها شعب الإيمان:

طلب العلم. قال تعالى:
- ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر، آية ٢٨].

نشر العلم. قال تعالى:
- ﴿لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ﴾ [آل عمران، آية ١٨٧].

تعظيم القرآن المجيد بتعلمه وتعليمه. قال تعالى:
- ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾ [الحشر، آية ٢١].

الطهارة الجسمية والمعنوية. قال تعالى:
- ﴿إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ [المائدة، آية ٦].
- ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد، آية ٢٨].

إقامة الصلوات الخمس. قال تعالى:
- ﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ﴾ [البقرة، آية ٤٣].

إيتاء الزكاة. قال تعالى :
- ﴿وَيُقِيمُوا الصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَوٰةَ وَذَٰلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ﴾ [البينة، آية ٥].

صيام شهر رمضان المبارك. قال تعالى :
- ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ﴾ [البقرة، آية ١٨٣].

الاعتكاف وهو الإقامة في المسجد بنية مخصوصة. قال تعالى :
- ﴿وَعَهِدْنَا إِلَىٰ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَٰعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِىَ لِلطَّآئِفِينَ وَالْعَٰكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ﴾ [البقرة، آية ١٢٥].

القيام بفريضة الحج والعمرة. قال تعالى :
- ﴿وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ﴾ [البقرة، آية ١٩٦].

الجهاد في سبيل الله. قال تعالى :
- ﴿وَجَٰهِدُوا فِى اللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِۦ﴾ [الحج، آية ٧٨].

المرابطة في سبيل الله. قال تعالى :
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾ [آل عمران، آية ٢٠٠].

الثبات للعدو. قال تعالى : ,
- ﴿إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا﴾ [الأنفال، آية ٤٥].

تخصيص الخمس من الغنائم إلى الإمام وعماله. قال تعالى :
- ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَىْءٍ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُۥ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِى الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَٰمَىٰ وَالْمَسَٰكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ إِن كُنتُمْ ءَامَنتُم بِاللَّهِ وَمَآ أَنزَلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا يَوْمَ الْفُرْقَانِ﴾.- [الأنفال، آية ٤١].

تشجيع العتق لوجه الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿ فَلَا ٱقْتَحَمَ ٱلْعَقَبَةَ . وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْعَقَبَةُ . فَكُّ رَقَبَةٍ ﴾ [البلد، الآيات ١١-١٣].

٣ - التربيــة الزواجيــة

الـزواج في الإسلام هو سكن رجل إلى امرأة بمودة ورحمة، وفيما يلي أهم المبادىء القرآنية التي تنظم هذا السكن:

الرجـال قوامون على النساء. قال تعالى:
- ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُوا۟ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ ۚ [النساء، آية ٣٣].

وجوب الزواج بالمرأة الطيبة المحصنة. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَٰفِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِىٓ أَخْدَانٍ ۗ وَمَن يَكْفُرْ ﴾ [المائدة، آية ٦].

الترخيص بالزواج من أكثر من واحدة شريطة العدل. قال تعالى:
- ﴿ فَٱنكِحُوا۟ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ ۖ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ فَوَٰحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ۚ ﴾ [النساء، آية ٣].

تحليل الزواج من امرأة المتبنى. قال تعالى:
- ﴿ وَإِذْ تَقُولُ لِلَّذِىٓ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَأَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَٱتَّقِ ٱللَّهَ وَتُخْفِى فِى نَفْسِكَ مَا ٱللَّهُ مُبْدِيهِ وَتَخْشَى ٱلنَّاسَ وَٱللَّهُ أَحَقُّ أَن تَخْشَىٰهُ ۖ فَلَمَّا قَضَىٰ زَيْدٌ مِّنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَٰكَهَا لِكَىْ لَا يَكُونَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِىٓ أَزْوَٰجِ أَدْعِيَآئِهِمْ إِذَا قَضَوْا۟ مِنْهُنَّ وَطَرًا ۚ ﴾ [الأحزاب، آية ٣٧].

تحديد المحرم الزواج منهن ممن لهم صلة قربى. قال تعالى:

- ﴿ وَلَا تَنكِحُوا مَا نَكَحَ ءَابَآؤُكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ ﴾ [النساء، آية٢٢].

- ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِىٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ وَأُمَّهَٰتُ نِسَآئِكُمْ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِى فِى حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ٱلَّٰتِى دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُوا دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَٰٓئِلُ أَبْنَآئِكُمُ ٱلَّذِينَ مِنْ أَصْلَٰبِكُمْ وَأَن تَجْمَعُوا بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾ [النساء، آية ٢٣].

تحديد المحرم الزواج منهن من غير ذي القربى. قال تعالى:

- ﴿ وَلَا تَنكِحُوا ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ وَلَا تُنكِحُوا ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ [البقرة، آية ٢٢١].

تشريع الإسلام الخطبة قبل الزواج. قال تعالى:

- ﴿ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِۦ مِنْ خِطْبَةِ ٱلنِّسَآءِ أَوْ أَكْنَنتُمْ فِىٓ أَنفُسِكُمْ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَٰكِن لَّا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّآ أَن تَقُولُوا قَوْلًا مَّعْرُوفًا وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ ٱلنِّكَاحِ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْكِتَٰبُ أَجَلَهُۥ ﴾ [البقرة، آية ٢٣٥].

تخصيص الإسلام للنساء صداقا. قال تعالى:

- ﴿ وَءَاتُوا ٱلنِّسَآءَ صَدُقَٰتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَىْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيٓـًٔا مَّرِيٓـًٔا ﴾ [النساء، آية ٤].

نَهْي الإسلام عن إرث النساء كرها وعن عضلهن. قال تعالى:

- ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ ﴾ [النساء، آية ١٩].

تحديد القرآن الكريم الهدف من الزواج. قال تعالى:
- ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم، آية ٢١].

تحديد المعاشرة بين الزوجين. قال تعالى:
- ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ﴾ [النساء، آية ١٩].

حماية الزواج بالعفة. قال تعالى:
- ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ﴾ [المؤمنون، الآيتان ٥-٦].

حماية المرأة بالحجاب. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَآءِ ٱلْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَٰبِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ [الأحزاب، آية ٥٩].

تحريم الفحش والزنا. قال تعالى:
﴿وَٱلَّٰتِى يَأْتِينَ ٱلْفَٰحِشَةَ مِن نِّسَآئِكُمْ فَٱسْتَشْهِدُوا۟ عَلَيْهِنَّ أَرْبَعَةً مِّنكُمْ ۖ فَإِن شَهِدُوا۟ فَأَمْسِكُوهُنَّ فِى ٱلْبُيُوتِ حَتَّىٰ يَتَوَفَّىٰهُنَّ ٱلْمَوْتُ أَوْ يَجْعَلَ ٱللَّهُ لَهُنَّ سَبِيلًا ۝ وَٱلَّذَانِ يَأْتِيَٰنِهَا مِنكُمْ فَـَٔاذُوهُمَا ۖ فَإِن تَابَا وَأَصْلَحَا فَأَعْرِضُوا۟ عَنْهُمَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ تَوَّابًا رَّحِيمًا﴾ [النساء، الآيتان ١٥-١٦].
- ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا﴾ [الإسراء، آية ٣٢].

إتيان النساء من حيث أمر الله. قال تعالى:
- ﴿نِسَآؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُوا۟ حَرْثَكُمْ أَنَّىٰ شِئْتُمْ ۖ﴾ [البقرة، آية ٢٢٣].

تحريم الإسلام إتيان النساء في المحيض. قال تعالى:
- ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَٱعْتَزِلُوا۟ ٱلنِّسَآءَ فِى ٱلْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ﴾ [البقرة، آية ٢٢٢].

- نهي الإسلام عن الشذوذ الجنسي. قال تعالى:
- ﴿ أَتَأْتُونَ ٱلذُّكْرَانَ مِنَ ٱلْعَٰلَمِينَ . وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ ﴾ [الشعراء، الآيتان ١٦٥-١٦٦].

- دعوة النساء القواعد لأن يستعففن. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلْقَوَٰعِدُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ٱلَّٰتِى لَا يَرْجُونَ نِكَاحًا فَلَيْسَ عَلَيْهِنَّ جُنَاحٌ أَن يَضَعْنَ ثِيَابَهُنَّ غَيْرَ مُتَبَرِّجَٰتٍۭ بِزِينَةٍ وَأَن يَسْتَعْفِفْنَ خَيْرٌ لَّهُنَّ ﴾ [النور، آية ٦٠].

دعوة غير القادر على الزواج لأن يعف. قال تعالى:
- ﴿ وَلْيَسْتَعْفِفِ ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّىٰ يُغْنِيَهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ﴾ [النور، آية ٣٣].

- الغيرة والحمية والأنفة عند رؤية أو سماع ما لا ينبغي. قال تعالى:
- ﴿ قُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ ﴾ [التحريم، آية ٦].

تحريم أعراض الناس. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ [النور، آية ١٢].

نهي الإسلام عن إكراه الإماء على البغاء. قال تعالى:
- ﴿ وَلَا تُكْرِهُوا۟ فَتَيَٰتِكُمْ عَلَى ٱلْبِغَآءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا ﴾ [النور، آية ٣٣].

تحديد إجراءات معالجة النشوز والشقاق. قال تعالى:

- ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا۟ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا﴾ [النساء، آية ٣٤].

- ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَٱبْعَثُوا۟ حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِۦ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَآ إِن يُرِيدَآ إِصْلَٰحًا﴾ [النساء، آية ٣٥].

ترخيص الطلاق ولكن بشروط وإجراءات متعددة. قال تعالى:

- ﴿ٱلطَّلَٰقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌۢ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌۢ بِإِحْسَٰنٍ وَلَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَأْخُذُوا۟ مِمَّآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ شَيْـًٔا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا ٱفْتَدَتْ بِهِۦ﴾ [البقرة، آية ٢٢٩].

فرض العدة على الزوجة المطلقة أو المتوفى زوجها عنها. قال تعالى:

- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا۟ ٱلْعِدَّةَ﴾ [الطلاق، الآيتان ١-٢].

- ﴿وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا﴾ [البقرة، آية ٢٣٤].

بيان القرآن الكريم لمراحل النمو. قال تعالى:

- ﴿فَإِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا﴾ [الحج، آية ٥].

٤ ـ التربيــة الأســرية

الأسرة الإسلامية أبوة وأمومة وبنوة وأخوة ورحم. وفيما يلي أهم المبادىء القرآنية التي تنظمها:

تحديد الإسلام حقوق الأولاد والأهلين. قال تعالى:
- ﴿قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ﴾ [التحريم، آية ٦].

تحديد مدد الرضاع والحمل والفصال. قال تعالى:
- ﴿وَٱلۡوَٰلِدَٰتُ يُرۡضِعۡنَ أَوۡلَٰدَهُنَّ حَوۡلَيۡنِ كَامِلَيۡنِۖ لِمَنۡ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَۚ﴾ [البقرة، آية ٢٣٣].
- ﴿وَحَمۡلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهۡرًاۚ﴾ [الأحقاف، آية ١٥].

صلـــة الرحـــم. قال تعالى:
- ﴿وَأُوْلُواْ ٱلۡأَرۡحَامِ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلَىٰ بِبَعۡضٖ فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِۗ﴾ [الأنفال، آية ٧٥].

وصاية الأبناء بالوالدين. قال تعالى:
- ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنًاۚ﴾ [الإسراء، آية ٢٣].
عدم طاعة الأبناء للآباء والإخوان إن كانوا مشركين بالله. قال تعالى:
- ﴿وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشۡرِكَ بِي مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٞ فَلَا تُطِعۡهُمَاۖ وَصَاحِبۡهُمَا فِي ٱلدُّنۡيَا مَعۡرُوفٗاۖ﴾ [لقمان، آية ١٥].

عدم تقليد الآباء والاقتداء بهم إن كانوا من غير المؤمنين. قال تعالى:
- ﴿إِنَّهُمۡ أَلۡفَوۡاْ ءَابَآءَهُمۡ ضَآلِّينَ فَهُمۡ عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِمۡ يُهۡرَعُونَ﴾ [الصافات، الآيتان ٦٩-٧٠].

تحريم الإسلام قتل الآباء والأمهات لأولادهم خشية الفقر، ووأد البنات.
قال تعالـــى:
- ﴿وَلَا تَقۡتُلُوٓاْ أَوۡلَٰدَكُمۡ خَشۡيَةَ إِمۡلَٰقٖۖ نَّحۡنُ نَرۡزُقُهُمۡ وَإِيَّاكُمۡۚ إِنَّ قَتۡلَهُمۡ كَانَ خِطۡـٔٗا كَبِيرٗا﴾ [الإسراء، آية ٣١].

- ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ • يَتَوَٰرَىٰ مِنَ ٱلْقَوْمِ مِن سُوٓءِ مَا بُشِّرَ بِهِۦٓ ۚ أَيُمْسِكُهُۥ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُۥ فِى ٱلتُّرَابِ ۗ أَلَا سَآءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴾ [النحل، الآيتان ٥٨-٥٩].

نهي الإسلام عن إلحاق نسب الأولاد بالتبني إلى الشخص المتبني. قال تعالى:

- ﴿ ٱدْعُوهُمْ لِءَابَآئِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ ٱللَّهِ ۚ فَإِن لَّمْ تَعْلَمُوٓا۟ ءَابَآءَهُمْ فَإِخْوَٰنُكُمْ فِى ٱلدِّينِ ومواليكم﴾ [الأحزاب، آية ٥].

تحديد أحكام الإرث بالنسبة لكل فرد في الأسرة. قال تعالى:

- ﴿ إِنِ ٱمْرُؤٌا۟ هَلَكَ لَيْسَ لَهُۥ وَلَدٌ وَلَهُۥٓ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ ۚ وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ ۚ فَإِن كَانَتَا ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ ۚ وَإِن كَانُوٓا۟ إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَآءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ۗ ﴾ [النساء، آية ١٧٥].

إشارة الإسلام إلى أن البنين من مظاهر القوة. قال تعالى:

- ﴿ وَأَمْدَدْنَٰكُم بِأَمْوَٰلٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَٰكُمْ أَكْثَرَ نَفِيرًا ﴾ [الإسراء، آية ٦].

تحذيرنا من أن نفتن بالأولاد. قال تعالى:

- ﴿ إِنَّمَآ أَمْوَٰلُكُمْ وَأَوْلَٰدُكُمْ فِتْنَةٌ ۚ ﴾ [التغابن، آية ١٥].
- ﴿ إِنَّ مِنْ أَزْوَٰجِكُمْ وَأَوْلَٰدِكُمْ عَدُوًّا لَّكُمْ فَٱحْذَرُوهُمْ ﴾ [التغابن، آية ١٤].

٥ - التربيـة الصحيـة

وتشتمل على الوقاية والعلاج لأجسامنا ونفوسنا وعقولنا، وتتحدد بالمبادىء القرآنية التاليـة:

وقايـة أجسامنا

الحرص على الطهارة الجسمية بالنظافة. قال تعالى:

- ﴿إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُوا۟ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُوا۟ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ [المائدة، آية ٦].

الحرص على أكل الطيبات. قال تعالى:

- ﴿كُلُوا۟ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ﴾ [البقرة، آية ١٧٢].

عدم الإسراف في الأكل والشراب. قال تعالى:

- ﴿وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟﴾ [الأعراف، آية ٣١].

القيام بالنشاط لما فيه من خير. قال تعالى:

- ﴿يَٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ﴾ [القصص، آية ٢٦].

ركوب الدواب واتخاذها زينة. قال تعالى:

- ﴿وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ﴾ [النحل، آية ٨].

النوم لما فيه من راحة. قال تعالى:

- ﴿وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا وَجَعَلْنَا ٱلَّيْلَ لِبَاسًا وَجَعَلْنَا ٱلنَّهَارَ مَعَاشًا﴾ [النبأ، آيات ٩-١١].

ضمان رزق المرأة وسكنها. قال تعالى:

- ﴿أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَآرُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا۟ عَلَيْهِنَّ ۚ﴾ [الطلاق، آية ٦].

الوقاية من وراثة الأمراض من الأبوين. قال تعالى:

- ﴿وَأَنۢبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا﴾ [آل عمران، آية ٣٧].

وقايتنا من الأمراض. قال تعالى:
- ﴿ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ ﴾ [البقرة، آية ١٩٥].

رضاعة الطفل وتغذيته. قال تعالى:
- ﴿ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ﴾ [البقرة، آية ٢٣٣].

تحريم الخمر لما فيه من أذى. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [المائدة، آية ٩٠].

التورع في المطاعم والمشارب واجتناب ما لا يحل منها. قال تعالى:
- ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَنْ تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَامِ ذَٰلِكُمْ فِسْقٌ ﴾ [المائدة، آية ٣].

تحريم الزنا واللواط. قال تعالى:
- ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَىٰ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا ﴾ [الإسراء، آية ٣٢].
- ﴿ وَلَقَدْ رَاوَدُوهُ عَنْ ضَيْفِهِ فَطَمَسْنَا أَعْيُنَهُمْ فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذُرِ ﴾ [القمر، آية ٣٧].

تحريم إتيان النساء في المحيض. قال تعالى:
- ﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى ﴾ [البقرة، آية ٢٢٢].

وقاية نفوسنا

الحرص على الإيمان. قال تعالى:
- ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ [الرعد، آية ٢٨].

تجنب المرأة لاسيما الحامل التوترات النفسية. قال تعالى:
- ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾ [النساء، آية ١٩].

حب الآخرين والانتماء إليهم. قال تعالى:
- ﴿وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا وَبِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْجَارِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْجَارِ ٱلْجُنُبِ وَٱلصَّاحِبِ بِٱلْجَنۢبِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ﴾ [النساء، آية ٣٦].

وقايـة عقولنـا

تعقل آيات الله. قال تعالى:
- ﴿كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم، آية ٢٨].

اتبـاع القوم بالعمـل. قال تعالى:
- ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة، آية ٤٤].

عـلاج أجسـامنا

استخدام الثمرات لعلاج أجسامنا. قال تعالى:
- ﴿ثُمَّ كُلِى مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِى سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ﴾ [النحل، آية ٦٩].

الصيـام. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة، آية ١٨٣].

عـلاج نفوسـنا

عدم الشرك بالله. قال تعالى:

- ﴿ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ ﴾ [الحج ، آية ٣١].

تجنب الخوف. قال تعالى:
- ﴿ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [آل عمران، آية ١٧٥].

تجنب الضعف. قال تعالى:
- ﴿ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ قَالُوٓاْ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُواْ فِيهَا ﴾ [النساء، آية ٩٧].

تجنب التشاؤم. قال تعالى:
- ﴿ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ [الحجرات، آية ١٢].

الدعوة إلى التفاؤل. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ﴾ [النحل، الآيتان ٥-٦].

الدعوة إلى الخير. قال تعالى:
- ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ [آل عمران، آية ١٤].

عــلاج عقولنا

الحمد لله وشكره. قال تعالى:
- ﴿ قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ [العنكبوت، آية ٦٣].

أخذ العبرة من الأمثال التي يضربها الله تعالى: قال تعالى:

- ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ [العنكبوت، آية ٤٣].

العمل للحياة الآخرة. قال تعالى:

- ﴿ وَلَلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ ۗ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾ [الأنعام، آية ٣٢].

٦ ـ التربيــة البيئيــة

تشتمل على وقاية وصيانة البيئة المادية والروحية بشقيها الإنساني والطبيعي. وفيما يلي المبادىء القرآنية التي تنظمها:

وقاية البيئة الماديــة

البدء بأنفسنا دائما. قال تعالى:

- ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ ﴾ [البقرة، آية ٤٤].

التواضع والتحدث برفــق. قال تعالى:

- ﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾ [لقمان، آية ١٩].

الاستمتاع بخيرات الدنيا. قال تعالى:

- ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ [الملك، آية ١٥].

عدم الإفساد في الأرض. قال تعالى:

- ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ [الروم، آية ٤١].

عدم قتل الصيد في الأشهر الحرم وأحل لنا صيد البحر. قال تعالى:
- ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ ٱلْبَحْرِ وَطَعَامُهُۥ مَتَٰعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ ٱلْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ﴾ [المائدة، آية ٩٦].

جعل كل بناء قائما على التقوى. قال تعالى:
﴿ أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَٱنْهَارَ بِهِۦ فِى نَارِ جَهَنَّمَ ﴾ [التوبة، آية ١١٠].

وقاية البيئة النفسية للإنسان

ربط القول بالعمل. قال تعالى:
- ﴿ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُوا۟ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾ [الصف، الآيتان ٢-٣].

ترك الآثام ظاهرها وباطنها. قال تعالى:
- ﴿ وَذَرُوا۟ ظَٰهِرَ ٱلْإِثْمِ وَبَاطِنَهُۥٓ ﴾ [الأنعام، آية ١٢٠].

درء الحسنات بالسيئات. قال تعالى:
- ﴿ وَيَدْرَءُونَ بِٱلْحَسَنَةِ ٱلسَّيِّئَةَ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عُقْبَى ٱلدَّارِ ﴾ [الرعد، آية ٢٢].

تجنب قول الزور واللغو. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا۟ بِٱللَّغْوِ مَرُّوا۟ كِرَامًا ﴾ [الفرقان، آية ٧٢].

تجنب الكفر. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأنفال، آية ٥٥].

تجنب السحر والحسد. قال تعالى:

- ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ ۝ مِن شَرِّ مَا خَلَقَ ۝ وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ۝ وَمِن شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ ۝ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ﴾ [الفلق، الآيات ١-٥].

عدم الظلم والبغي. قال تعالى:

- ﴿إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ۚ أُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [الشورى، آية ٤٢].

عدم منع الناس من عبادة الله. قال تعالى:

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَّنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَن يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَىٰ فِي خَرَابِهَا ۚ﴾ [البقرة، آية ١١٤].

عدم تقليد الآباء بما يعملون من فواحش. قال تعالى:

- ﴿وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا وَاللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا ۗ قُلْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ ۖ أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف، آية ٢٨].

دعوة الله في السراء والضراء. قال تعالى:

- ﴿وَإِذَا غَشِيَهُم مَّوْجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ فَلَمَّا نَجَّاهُمْ إِلَى الْبَرِّ فَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ ۚ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا كُلُّ خَتَّارٍ كَفُورٍ﴾ [لقمان، آية ٣٢].

الخطأ غير المتعمد لا مؤاخذة عليه. قال تعالى:

- ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ۚ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ [الأحزاب، آية ٥].

٧ - التربية الاستهلاكية

وتشتمل على الحض على الإنفاق في أوجه الخير والامتناع عن سوء الإنفاق.

الإنفاق في أوجه الخير

إقراض الله تعالى إقراضًا حسنا والإنفاق في سبيله. قال تعالى:

- ﴿ لَن تَنَالُوا۟ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُوا۟ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ [آل عمران، آية ٩٢].

الزهد وقصر الأمل. قال تعالى:

- ﴿ فَهَلْ يَنظُرُونَ إِلَّا ٱلسَّاعَةَ أَن تَأْتِيَهُم بَغْتَةً فَقَدْ جَآءَ أَشْرَاطُهَا ﴾ [محمد، آية ١٨].

النهي عن سوء الإنفاق

تجنب الإنفاق في غير سبيل الله تعالى. قال تعالى:

- ﴿ مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِى هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ ﴾ [آل عمران، آية ١١٧].

تجنب عدم إيفاء الكيل والميزان. قال تعالى:

- ﴿ أَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ وَلَا تَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُخْسِرِينَ ﴾ [الشعراء، الآيتان ١٨١-١٨٢].

عدم المن عند الإنفاق. قال تعالى:

- ﴿ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ثُمَّ لَا يُتْبِعُونَ مَآ أَنفَقُوا۟ مَنًّا وَلَآ أَذًى ﴾ [البقرة، آية ٢٦٢].

عدم البخل. قال تعالى:

- ﴿ يَبْخَلُونَ وَيَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبُخْلِ ﴾ [النساء، آية ٣٧].

عدم الإسراف. قال تعالى:

- ﴿ وَءَاتُوا۟ حَقَّهُۥ يَوْمَ حَصَادِهِۦ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ [الأنعام، آية ١٤١].

قبض اليد عن أموال الناس. قال تعالى:

- ﴿ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ ﴾ [النساء، آية ٢٩].

تحريم الربا. قال تعالى:
- ﴿ ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ ٱلرِّبَوٰاْ لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ ٱلَّذِى يَتَخَبَّطُهُ ٱلشَّيْطَٰنُ مِنَ ٱلْمَسِّ ﴾ [البقرة، آية ٢٧٥].

عدم الكفر بنعمة الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ ﴾ [النحل، آية ١١٢].

٨ ـ التربية السياسية

وهي إدارة شؤون المسلمين وسياستهم، وفيما يلي المبادىء القرآنية التي تنظم ذلك:

الاتحاد والاعتصام بحبل الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ وَٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَآءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِۦٓ إِخْوَٰنًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴾ [آل عمران، آية ١٠٣].

الحكم بين الناس بالعدل. قال تعالى:
- ﴿ وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ ﴾ [النساء، آية ٥٨].

اتباع الشورى في الحياة والحكم. قال تعالى:
- ﴿ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ﴾ [آل عمران، آية ١٥٩].

الدعوة إلى السلم. قال تعالى:
- ﴿ وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَٱجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ﴾ [الأنفال، آية ٦١].

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. قال تعالى:

- ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [آل عمران، آية ١٠٤].

البراءة من المشركين. قال تعالى:

- ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِن تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [التوبة، آية ٣].

٩ ـ التربية الجهادية

تقوم على الإعداد الروحي، والإعداد النفسي، والإعداد العسكري، وإعداد القادة.

الإعداد الروحي

فرض الجهاد على المسلمين. قال تعالى:

- ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة، آية ٢١٦].

الإعداد النفسي

عدم الخوف من الموت في الجهاد. قال تعالى:

- ﴿ أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِككُّمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ﴾ [آل عمران، آية ٧٨].

حث المظلوم على القتال. قال تعالى:

- ﴿ أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلِمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ ﴾ [الحج، الآيتان ٣٩ـ٤٠].

الشعور بالعلو والعزة. قال تعالى:

- ﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٣٩].

الثبات للعدو وترك الفرار. قال تعالى:

- ﴿إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا﴾ [الأنفال، آية ٤٥].

عدم الضعف والاستكانة أمام الأعداء. قال تعالى:

- ﴿وَكَأَيِّن مِّن نَّبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا اسْتَكَانُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٤٦].

المرابطة في سبيل الله عز وجل. قال تعالى:

- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[آل عمران، آية ٢٠٠].

الإعداد العسكري

الإعداد للحرب عدتها. قال تعالى:

- ﴿وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ [الأنفال، اية ٦٠].

وحدة الصف في القتال. قال تعالى:

- ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنْيَانٌ مَّرْصُوصٌ﴾ [الصف، آية ٤].

نفور المؤمنين كافة لقتال المشركين. قال تعالى:

- ﴿وَقَاتِلُوا الْمُشْرِكِينَ كَافَّةً كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَافَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ [التوبة، آية ٣٦].

التصدي لمن يقاتل المسلمين. قال تعالى:
- ﴿وَقَٰتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوٓاْ﴾ [البقرة، آية ١٩٠].

الحذر من غدر الأعداء وقت القتال. قال تعالى:
- ﴿وَدَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُم مَّيْلَةً وَٰحِدَةً﴾ [النساء، آية ١٠].

البدء بالعدو القريب وقت القتال. قال تعالى:
- ﴿قَٰتِلُواْ ٱلَّذِينَ يَلُونَكُم مِّنَ ٱلْكُفَّارِ وَلْيَجِدُواْ فِيكُمْ غِلْظَةً﴾ [التوبة، آية ١٢٣].

مباعدة الكفار والمنافقين والغلظة عليهم. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ جَٰهِدِ ٱلْكُفَّارَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱغْلُظْ عَلَيْهِمْ﴾ [التوبة، آية ٧٣].

تجنب الخائنين. قال تعالى:
- ﴿وَلَا تَكُن لِّلْخَآئِنِينَ خَصِيمًا﴾ [النساء، آية ١٠٥].

عدم موالاة عدو الله. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِٱلْمَوَدَّةِ﴾ [الممتحنة، آية ١].

عدم موالاة اليهود والنصارى. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ ٱلْيَهُودَ وَٱلنَّصَٰرَىٰٓ أَوْلِيَآءَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَإِنَّهُۥ مِنْهُمْ﴾ [المائدة، آية ٥١].
- ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ ٱلنَّاسِ عَدَٰوَةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱلْيَهُودَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُواْ﴾ [المائدة، آية ٨٢].

القيـــادة

طاعـــة أولي الأمر ولا طاعة للمخلوق في معصية الخالق. قال تعالى:

- ﴿ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ [النساء، آية ٥٩].

الاعتداء والعقاب بالمثل. قال تعالى:

- ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِۦ ﴾ [النحل، آية ١٢٦].
- ﴿ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَٱعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا ٱعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ﴾ [البقرة، آية ١٩٤].

الشـدة على الكفار والمنافقين والرحمة على الأخوة المؤمنين. قال تعالى:

- ﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ أَشِدَّآءُ عَلَى ٱلْكُفَّارِ رُحَمَآءُ بَيْنَهُمْ ﴾ [الفتح، آية ٢٩].

تخصيص الخمس من الغنائم للإمام وعماله. قال تعالى:

- ﴿ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَيْءٍ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُۥ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾ [الأنفال، آية ٤١].

١٠ ـ التربيـــة الترويحيـة

وتشتمل على عدم نسيان نصيبنا من الدنيا بعد الإعداد للحياة الأخرى بتحريم ما يحول دون ذلك. والمبادىء القرآنيـة تنظم هذه التربية:

عـــدم نسيان نصيبنا من الدنيا. قال تعالى:

- ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ﴾ [القصص، آية ٧٧].

تحريم الملاعـب والملاهي المخالفة للشريعة. قال تعالى:

- ﴿ وَإِذَا رَأَوْاْ تِجَٰرَةً أَوْ لَهْوًا ٱنفَضُّوٓاْ إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَآئِمًا قُلْ مَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ مِّنَ ٱللَّهْوِ وَمِنَ ٱلتِّجَٰرَةِ ﴾ [الجمعة، آية ١١].

تحريم الخمر والميسر والأنصاب والأزلام. قال تعالى:
﴿ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [المائدة، آية ٩٠].

النجوى بين الناس بالبر. قال تعالى:
- ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا تَنَٰجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَٰجَوْا۟ بِٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ وَمَعْصِيَتِ ٱلرَّسُولِ وَتَنَٰجَوْا۟ بِٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ [المجادلة، آية ٩].

النهي عن لهو الحديث الذي يضل عن سبيل الله. قال تعالى:
- ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشْتَرِى لَهْوَ ٱلْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ ﴾ [لقمان، آية ٦].

١١ - التربية الجمالية

وتشتمل على الخلق الحسن بدءًا ومن ثم تجميل جوانب السلوك الظاهر والباطن. وفيما يلي المبادىء القرآنية التي تنظم ذلك.

كل ما خلق الله فهو حسن. قال تعالى:
- ﴿ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ﴾ [غافر، آية ٦٤].
- ﴿ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴾ [ق، آية ٧].
- ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا ﴾ [ق، آية ٦].
- ﴿ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ﴾ [النحل، آية ٨].
- ﴿ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ﴾ [النمل، آية ٨٨].

الزينة للمسلمين محللة. قال تعالى:
- ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ﴾ [الأعراف، آية ٣٢].

ضرورة أكل الحلال. قال تعالى:
- ﴿فَكُلُوا۟ مِمَّا رَزَقَكُمُ ٱللَّهُ حَلَـٰلًا طَيِّبًا وَٱشْكُرُوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ﴾ [النحل، آية ١١٤].

القول الحسن. قال تعالى:
- ﴿وَقُل لِّعِبَادِى يَقُولُوا۟ ٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ﴾ [الإسراء، آية ٥٣].

العمل الحسن. قال تعالى:
- ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُوا۟ مِنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَٱعْمَلُوا۟ صَـٰلِحًا ۖ إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [المؤمنون، آية ٥١].

التحية الحسنة. قال تعالى:
- ﴿وَإِذَا حُيِّيتُم بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا۟ بِأَحْسَنَ مِنْهَآ أَوْ رُدُّوهَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ حَسِيبًا﴾ [النساء، آية ٨٦].

السلوك الحسن. قال تعالى:
- ﴿وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ ٱلْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ ٱلْجِبَالَ طُولًا﴾ [الإسراء، آية ٣٧].

الصوت الحسن. قال تعالى:
- ﴿وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ﴾ [لقمان، آية ١٩].

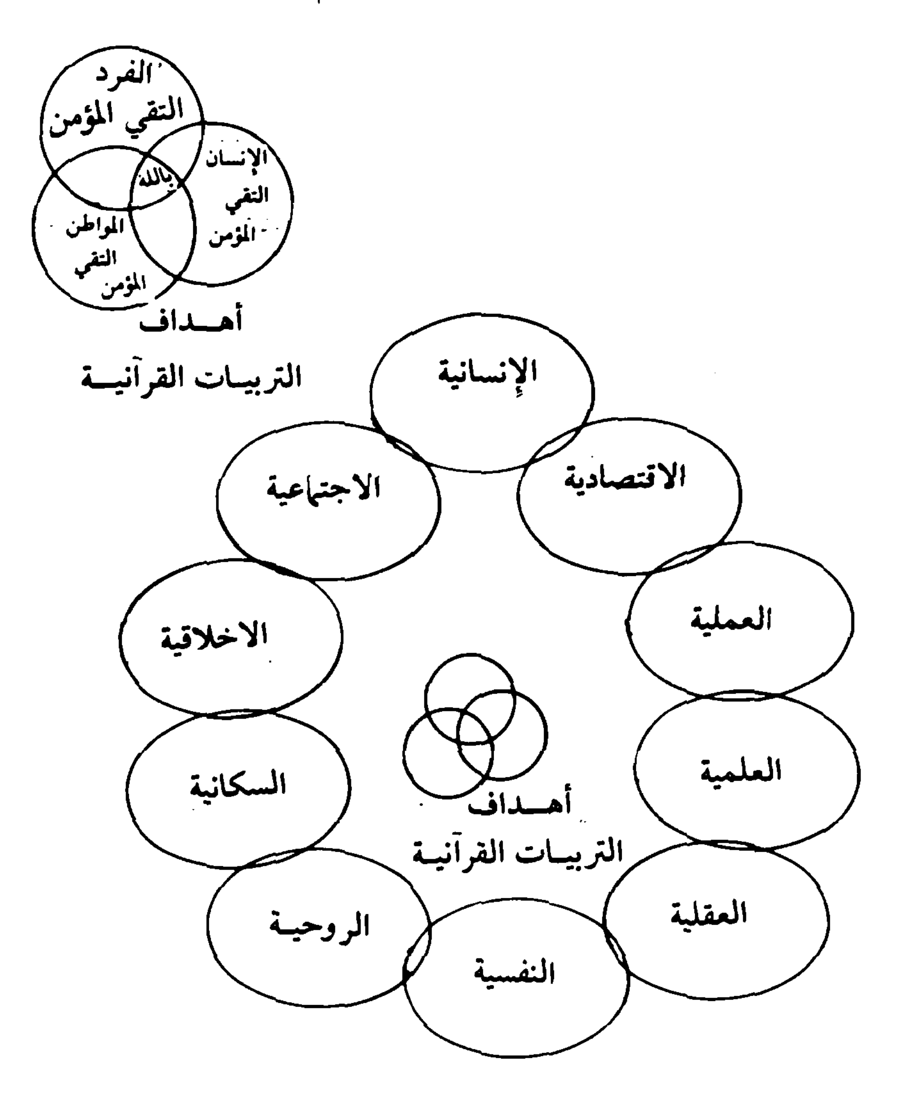
تجميل الباطن. قال تعالى:
- ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّىَ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ﴾ [الأعراف، آية ٣٣].

ابتكار مشروعات جديدة والتسارع في ذلك. قال تعالى:
- ﴿أُو۟لَـٰٓئِكَ يُسَـٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ وَهُمْ لَهَا سَـٰبِقُونَ﴾ [المؤمنون، آية ٦١].

التـوصيـــــات

في ضوء هذه الدراسة وبعد الإجابـة عن أسئلتها الثلاثة، يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ استخلاص المبادىء القرآنية التي تنظم تربيات أخرى غير التربيات التي تناولتها الـدراسـة مثـل: الـتربية الإنسـانية، والـتربية الاجتـماعية، والتربية الأخلاقية، والتربية السكانية، والتربية الروحية، والتربية النفسية، والتربية العقلية، والتربية العلمية، والتربية العملية، والتربية الاقتصادية، وربما غيرها (الشكل رقم ٤).



شكل رقم ٤ . تربيات أخرى تحتاج إلى تحديد أهم مبادئها القرآنية

٢ ـ إثراء المبادىء القرآنية التي نظمت كل تربية من التربيات القرآنية التي تناولتها الدراسة.

٣ ـ استخلاص الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية والعملية التي تحقق كل تربية من التربيات القرآنية التي تمخضت عنها الدراسة.

٤ ـ تدريس التربيات القرآنية المختلفة في كليات المعلمين وكليات التربية من خلال مقررات مستقلة وجنبا إلى جنب مع مقررات التربية وعلم النفس الأخرى.

٥ ـ توسيع دراسة التربيات القرآنية في ضوء السنة الشريفة والممارسة الحياتية للجماعة الإسلامية الأولى والفكر الإسلامي التربوي في العصور المختلفة.

المراجع

[١] قطب، سيد. *خصائص التصور الإسلامي ومقوماته*. ط٨. بيروت: دار الشروق، ١٩٨٣م.
[٢] الإمام القزويني، أبو المعالي عمر بن عبدالرحمن. *مختصر شعب الإيمان للبيهقي*. ط٢. بيروت ودمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٥م.

The Quranic Education Approach

Tawfiq Marei

Associate Professor and Vice-Dean, College of Education and Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at developing a conceptualization of the Quranic education approach. 'Minhaj' approach in Arabic means the 'clear way.' Islamic education in all respects — faith, word and deed — is embedded in the Holy Quran. To achieve this goal, the study attempted to answer these questions: What were the determinants of Quranic education?; What were the Quranic properties that define the interrelationships between the Quranic educational determinants on the one hand and between them and Quranic education on the other?; What were the educational components of Quranic education and what are their principles?

This study showed that Islamic education in general was confined to two major definitive and characteristic determinants, viz. the truth of divinity and the truth of slavery to Allah as rendered by man, the universe and life. The relationships among these determinants as well as their relation to the components of Quranic education are based on six principles: divinity, stability, comprehensiveness, balance, positiveness, and reality.

Islamic education opts to create the faithful, pious individual. As far as the researcher knows, there are twenty-one educational areas in the Holy Quran, of which the researcher defined the Quranic principles for only eleven areas of them. He quoted a verse or more as evidence of each principle. Those areas were: creed, worship, marrige, the family, health, ecology, consumption, politics, *Jihad*, recreation and aesthetics.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٦٥ ـ ٨٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

التبايـن فـي الطبيعـة والفـن

محيي الدين طرابيـــة

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. عندما يوجد أي اختلاف أو تفاوت بين عنصرين أو أكثر في صفة مشتركة بينهما، فإن ذلك يعني وجود درجة من درجات التباين بين هذين العنصرين. ولما كانت المظاهر الكونية على اختلاف أشكالها لا تخلو من وجود الفوارق بين مكوناتها. فإن ذلك يشير إلى وجود التباين في كل الوجود، إنه يتضمن كل ما تتسم به المدركات الحسية من صفات.

ويشكل التباين أهمية بالغة في تحقيق عمليات الإدراك الحسي مما يساعد الكائن الحي في تيسير سبل التكيف والتعامل مع متطلبات الحياة.

ولما كان الفن التشكيلي لا يخرج عن كونه فنًا مرئيًا، فإن إدراكنا البصري للعمل الفني لا يختلف عن إدراكنا لأي مجال مرئي آخر، لأن العمل الفني في حقيقته كائن يدرك كغيره من المدركات الأخرى. ولذلك فإن التباين في الفن لا يختلف عن التباين في أي مدرك نتعامل معه في الحياة بمختلف مظاهرها.

وإذا كان التباين في الفن لا يتأتى إلا عن طريق الفنان فهو الذي يسعى إلى تحقيقه فلابد للمهتمين بالفنون التشكيلية من معرفة طبيعة التباين في الفن وأهم الطرق التي يمكن اتباعها لتحقيقه وتوظيفه بشكل جيد في تشكيل ما يبدعون من فن.

مقـــدمـــــة

خلـق الله الكون بمن فيه فهو خالق كل شيء، ومن عجائب صنعه سبحانه وتعالى أن جعل لكل عنصر من مكونات ذلك الكون شكلاً خاصًا أو هيئة معينة تميزه عن غيره من العناصر

الكونية الأخرى. ولم يكن ذلك التمايز قائمًا بين العناصر ذات الطبيعة المرئية المتباعدة فحسب، ولكنه قائم أيضًا بشكل واضح بين مجتمع العنصر الواحد، فأفراد الجنس البشري الذي يملأ الكون وينتشر بين أرجائه مختلفون فيما بينهم ليس في طول القامة أو في لون البشرة أو في الهيئة العامة ولكنهم مختلفون أيضًا في طبيعة الصوت وفي ملامح الوجه، وهذا الاختلاف في الملامح بين هيئات البشر جميعًا إنما يحقق بينهم نوعًا من التباين الذي يجعل لكل إنسان شخصية متميزة. ولم يكمن التباين بين أفراد العنصر البشري في تلك الاختلافات فحسب، وإنما يظهر التباين واضحًا في مكونات جسم الإنسان الواحد، فالعينان والأذنان والرجلان واليدان كل منهما مختلفان وإن كان ذلك الاختلاف في ظاهره يبدو قليلاً.

كذلك فإن الحقيقة التي لا تقبل الجدل هي أن أصابع اليد الواحدة لأي إنسان تكون متباينة، فكل إصبع منها يختلف في هيئته عن بقية الأصابع الأخرى. بل إنه إذا أمعنا النظر وتحرينا الدقة في أصابع اليد الواحدة فإننا نجد بها تباينًا عجيبًا ودقيقًا يدل على عظمة الخالق عز وجل، وهذا التباين يكمن في بصمات تلك الأصابع، حيث لكل إنسان بصمات فريدة ومتميزة لايمكن أن تتطابق مع غيرها من البصمات الأخرى لأي إنسان آخر وإن كان أخًا توءمًا له. والأغرب من ذلك أننا لو أخذنا بصمة أحد الأصابع لإنسان ما فإنها لا يمكن أن تطابق بصمات ما يقابل ذلك الإصبع في أيدي البشر جميعًا. ولذلك فيُعتمد على البصمات بموثوقية كبيرة ومؤكدة في إجراء التحقيقات الجنائية، حيث توصل العلماء وخبراء البحث الجنائي إلى إمكانية رفع البصمات بأجهزة دقيقة وحساسة من أماكن وقوع الجرائم لمعرفة الجناة والتأكد من شخصياتهم. إن الإعجاز الإلهي في تحقيق التباين بين بصمات البشر جميعًا إنما يدل على عظمة الخالق وقدرته.

يقول الله في كتابه العزيز: ﴿إِنَّ فِي ٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَّقُونَ﴾ [يونس، آية ٦]. فالاختلاف قائم بدرجات متفاوتة بين المخلوقات الكونية جميعها. فبجانب ما يوجد بين الجنس البشري من تباين فهناك اختلافات أيضًا بين جميع الكائنات الحية الأخرى، فالتنوع في عالم الحيوان لا حدود له، والتنوع في

عالم النبات لايمكن حصره، مضافًا إلى ذلك فإن عالم الجماد يضم كمًا هائلاً من المفردات ذات الطبيعة المتباينة. إن كل ما يقع عليه البصر من أشجار في بيئات متعددة لايمكن أن نجد من بينه على الإطلاق شجرتين غير مختلفتين، بل إنه من المستحيل أن نجد في فصيلة النوع الواحد منها شجرتين متماثلتين. ولو نظرنا إلى أي شجرة عارية من الأوراق في فصل الخريف فإننا ندرك مدى ما بين فروعها وأغصانها من تباين، حيث التنوع يكون واضحًا في أشكالها وأحجامها واتجاهاتها. وإذا ما جمعنا كل محصول البطاطس في مزرعة كبيرة فإننا لا يمكن أن نجد من بينها ثمرتين متماثلتين تمامًا في الشكل أو الحجم، وإنما لابد وأن نجد بينها تباينًا وإن كان ذلك التباين بدرجة طفيفة. وبالقياس على ذلك نجد أن التباين موجود في كل الوجود فانعكست فائدته العظيمة على الكائنات الحية وهذا من فضل الله على مخلوقاته ليتحقق لها سهولة التكيف مع متطلبات الحياة.

مفهـوم التبايـــن

يُقصـد بالتبـاين وجـود فارق أو اختلاف أو تفاوت أو تضاد في صفة مشتركة بين عنصرين أو أكثر، فإذا كان لدينا مكعبان من البلاستيك حجم الأول ضعف حجم الثاني فإن ذلك يعني أن هناك تباينًا بين المكعبين في صفة مشتركة بينهما وهي الحجم. وكذلك إذا كان لدينا ثلاث قطع من الخشب طول الأولى ضعف طول الثانية، وطول الثانية يزيد على طول الثالثة بقليل فإن ذلك يعني أن هناك تباينًا بين القطع الخشبية الثلاث في صفة مشتركة وهي الطول. وليس بالضرورة لإحداث التباين أن تكون درجات الاختلاف بين الأشياء كبيرة «فأينما توجد اختلافات، فلابد أن يكون هناك تباين.» [١، ص١٥]

مظاهر التباين

يوجد التباين أينما توجد الاختلافات بين الأشياء، إنه يكمن في جميع المظاهر الكونية على اختلاف أشكالها، حيث نراه واضحًا في الصفات المادية وغير المادية للأشياء. فهناك الناعم والخشن، والخفيف والثقيل، والواسع والضيق، والقصير والطويل، والغائر والبارز، واللين والصلب. إننـا نستطيع أن نميّز بين الأصوات المختلفة من حيث النوعية والشدة والمصدر، ونستطيع أن ندرك أيضا الفوارق في الروائح والاختلاف في المذاق، والإحساس

بشدة الحرارة، وهبوب الرياح، وشدة الضوء، ونصوع الألوان، وغير ذلك من الصفات التي لا حصر لها. بل إننا بملاحظة سلوك بعض الأفراد في مواقف متعددة يمكن تقدير ما يوجد بينهم من تباين في بعض الصفات المعنوية كالكرم والشجاعة والصدق والإخلاص في العمل، والمواظبة والانضباط، وكذلك ما يرتبط بشخصياتهم من ميول واتجاهات.

ولكل صفة من الصفات السابقة وغيرها نقيضان يمثلان أدنى وأقصى مستويين لتلك الصفة، فأدنى درجة في النعومة تعتبر نقيضا لأقصى درجة في الخشونة، وبين النقيضين في كل صفة توجد الكثير من المستويات الوسط لتلك الصفة والتي تكون متدرجة في القوة أو الشدة. وهذا يشير إلى التنوع اللانهائي في مظاهر التباين على اختلاف مستوياته.

نسبية التباين

إذا كان المقصود بالتباين وجود فارق أو اختلاف بين عنصرين أو أكثر في صفة مشتركة بينهما، فإن ذلك لا يعني أن الاختلاف الناتج عن وجود التباين بين صفات الأشياء يكون بدرجة واحدة، وإنما يكون بدرجات متفاوتة، ذلك لأن التباين في حقيقته هو عملية نسبية، فحجم الأسد يعتبر صغيراً بالنسبة لحجم الفيل، ولكن حجم الأسد يعتبر في الوقت نفسه كبيراً بالنسبة لحجم الثعلب. كذلك فالعمر الزمني لأي رجل يعتبر أصغر من عمر أبيه، ولكن إذا ما نُسب عمر ذلك الرجل إلى عمر ابنه فإنه سيكون أكبر منه.

وإذا أمعنا النظر في العالم المادي من حولنا فإننا نجد أن لكل عنصر من عناصره المختلفة ملمسًا سطحيًّا معينًا، والملامس السطحية في الكون لا نهائية التنوع، وهي لا تخرج عن إطار الملمسين الناعم والخشن وما بينهما من درجات. ولما كانت الملامس السطحية تتدرج بوجه عام من النعومة إلى الخشونة فإن ذلك يعني أن كل درجة من هذه الدرجات لابد وأن تسبقها درجة أنعم منها وتليها درجة أخرى أخشن منها، أي أن الدرجة الواحدة من الملامس السطحية قد تتسم بالخشونة إذا نُسبت إلى درجة أخرى أنعم منها، وهي في الوقت نفسه تتسم بالنعومة إذا نُسبت إلى درجة أخرى أخشن منها، وهذا ما يقصد به من نسبية التباين بين صفات الأشياء.

مســـتويـات التبايـــن

إن ارتباط النسبية بتقدير درجات الاختلاف بين الأشياء قد جعل للتباين مستويات متفاوتة من حيث الشدة أو القوة، والجدير بالذكر أنه لا توجد حدود واضحة وثابتة تبين بداية كل مستوى ونهايته بحيث نستطيع أن نُرجع أي درجة من درجات التباين إلى ما يقابلها في الشدة من تلك المستويات وإنما يتم ذلك الأمر بشكل تقديري. ويمكن تصنيف مستويات التباين إلى ما يلي:

التـضـــاد

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التضاد إذا حدث بينهما تباعد شديد نتيجة لوجود فارق كبير في الصفة المشتركة بينهما، فإذا كان (ا)، (ب) خطين معلومين متساويين عرضًا وأن طول الأول ٢٠سم وطول الثاني ٨ سم فإن التباين بينهما يكون قويًا أو شديدًا لأن الفارق بينهما كبير.

التـوافـــق

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التوافق إذا حدث بينهما نوع من التقارب نتيجة لعدم وجود فارق كبير في الصفة المشتركة بينهما، فإذا ما تغير طول الخط (ب) ليصبح ١٨سم بدلاً من ٨سم كما كان في الحالة السابقة مع ثبات طول الخط (ا) كما هو ـ ٢٠سم ـ فإن التباين في هذه الحالة يكون ضعيفًا لأن فارق الطول بين الخطين قليل، ولذلك فإن العلاقة بينهما تكون أقرب إلى التوافق منها إلى التضاد.

التشـــابـه

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التشابه إذا كان التقارب بينهما شديدًا نتيجة لوجود فارق ضعيف جدًا في الصفة المشتركة بينهما، فإذا كان طول الخط (ا) هو ٢٠سم وكان طول الخط (ب) هو ١٩,٥سم فإن التباين بينهما في صفة الطول يكون ضعيفًا جدًا بل يكاد أن يكون منعدمًا، ولذلك فإن العلاقة بين الخطين (ا)، (ب) في هذه الحالة تكون أقرب إلى التشابه منها إلى التوافق.

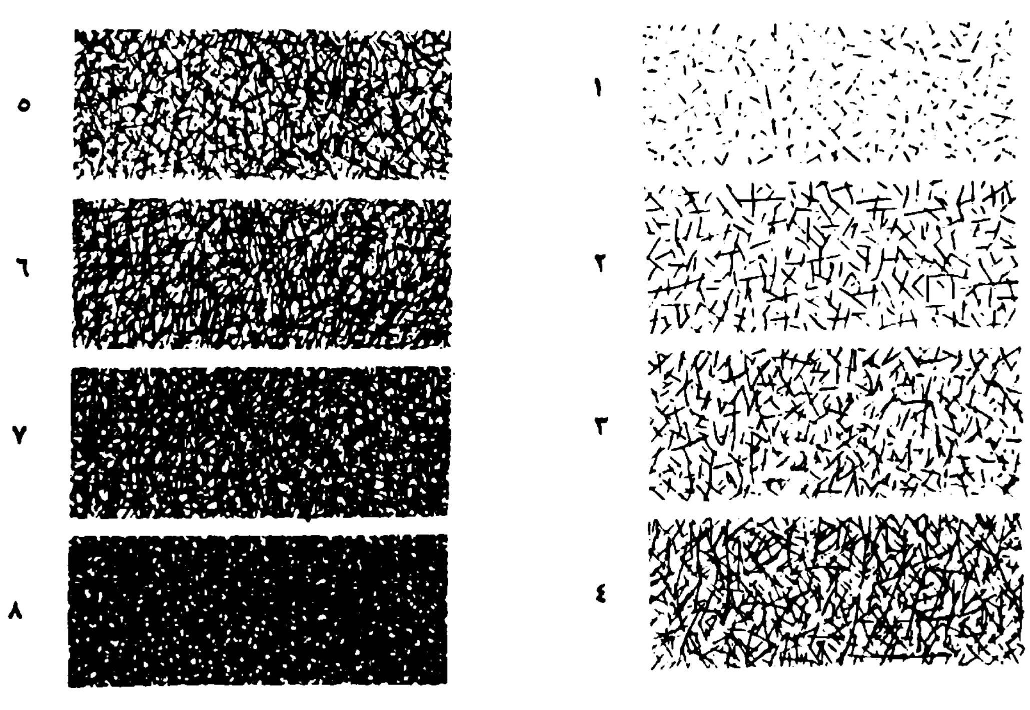
التطابــــق

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التطابق إذا انعدمت الفوارق في الصفة المشتركة بينهما، فإذا كان طول كل من الخطين (ا)، (ب) يساوي ٢٠سم فإن التباين يكون منعدمًا تمامًا لأنه لا يوجد بينهما أي فارق في الطول، ولذلك فإن العلاقة بينهما تصبح علاقة تطابق وبالتالي فإن التباين في هذه الحالة غير قائم.

ويمكن تحديد نوعيـة العلاقـة بين مستويات التباين السابقة بصورة أخرى من خلال دراسة الشكل رقم ١ وهو عبارة عن ثمان تأثيرات ظلية متدرجة [٢، ص٧٢]، تمثل الدرجة الأولى منها أفتح تلك الدرجات بينما تمثل الدرجة الثامنة أغمقها.

ـ العلاقة بين الدرجتين الظليتين (١)، (٨) هي علاقة تضاد لأن الفارق بينهما في الدرجة الظلية كبير فهُما يمثلان طرفي التدرج.

ـ العلاقة بين كل درجتين زوجيتين متتاليتين مثل (٢، ٤)، أو (٤، ٦) وكل درجتين فرديتـين متتـاليتين مثل (١، ٣) أو (٣، ٥) هي علاقة توافق لأن كل درجتين من تلك الدرجات متقاربتان في الدرجة الظلية.



شــكل رقم ١. تأثيرات ظلية متدرجـة.

ـ العلاقة بين كل درجة ظلية والدرجة التي تليها هي علاقة تشابه لأن درجة التقارب قوية بين كل درجتين من تلك الدرجات، فالدرجة (١) متشابهة مع الدرجة (٢) والدرجة (٥) متشابهة مع الدرجة (٦) وهكذا.

ـ أما العلاقة بين أي درجة من الدرجات الثماني ودرجة أخرى مماثلة لها فهي علاقة تطابق لأن الفارق في الدرجة الظلية منعدم بين كل درجتين منها.

ومن الملاحظ أن شدة التباين بين أي درجتين من الدرجات الظلية السابقة تتناسب تناسبًا طرديًّا مع المسافة بينهما، فالتباين شديد بين الدرجتين الظليتين (١)، (٨)، بينما تقل درجة ذلك التباين تدريجيًّا بين الدرجتين (١)، (٧) ثم الدرجتين (١)، (٦) وهكذا.

قيــاس التبايــن وتقديره

من السهـل أن نقيس درجات التباين بين العناصر المختلفة قياسًا موضوعيًّا يتسم بالـدقـة والثبـات وذلك عند التعامل مع الصفات التي يمكن إخضاعها لعملية القياس الكمي، فنحن نستـطيع أن نحـدد بدقـة الفـرق بين أطوال الأشياء وأوزانها وأحجامها ومسـاحـاتها، كذلك فمن السهل علينا حساب الزمن وتقدير السرعة وقياس شدة التيار الكهربائي ودرجات الحرارة والبرودة والضغط الجوي. كل ذلك وغيره يمكن التوصل إليه باستخدام أجهزة القياس المعروفة والتي وصلت في عصرنا الحاضر إلى درجات عالية من الكفاءة، فهي تعطينا نتائج دقيقة وثابتة وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد على تلك الأجهزة في قياس درجات التباين بين الأشياء قياسًا كميًّا موضوعيًّا.

ولكن هناك بعض الصفات لايمكن إخضاعها للقياس الكمي مثل الصفات المعنوية كالكرم والشجاعة والوفاء، وكذلك الصفات العاطفية والانفعالية كالحب والكراهية والخوف والقلق والفرح والحزن وغيرها. وفي مجال الفن نحن لا نستطيع أن نحدد بدقة كم تكون درجة التباين بين سطحين مختلفين في الملمس، كما أننا لا نستطيع أيضًا أن نحدد بدقة كم

تكون درجة التباين بين خطين مقوسين مختلفين في شدة التقوس، كذلك فإننا لا نستطيع قياس درجة التباين وتحديدها بشكل دقيق بين المساحات الظلية أو المساحات اللونية، ذلك لأن دراسة الفن تنتمي إلى مجال العلوم الإنسانية، ذلك المجال الذي تخضع غالبية معايير الحكم فيه على الأمور إلى التقدير الذاتي، ومن المعروف أن اللجوء في الحكم على الأمور إلى التقدير الذاتي يعطي نتائج غير موضوعية لا تتسم بالدقة والثبات. فالأحكام الذاتية على الأمور لا تستند إلا على وجهات النظر الخاصة، ويترتب على ذلك تعدد النتائج واختلافها عند الحكم على الظاهرة الواحدة من قِبل مجموعة من المحكمين وهذا عكس ما يحدث عند إخضاع أي ظاهرة للقياس الكَمي. وعلى الرغم من ذلك فإن عين الفنان المدربة تستطيع أن تقدّر درجة التباين بين الأشياء في مجال الفن تقديرًا يقترب إلى حد بعيد من الموضوعية دون الاعتماد على القياس الكمي.

أهميـــة التبايـــن

١ ـ تحقيق عملية الإدراك البصري في المجال المرئي

يؤثر التباين بشكل أساسي ومباشر على عملية إدراكنا البصري للأشياء، فنحن ندرك الهيئات أو الأشكال عندما يكون هناك اختلاف بينها وبين المجال المرئي الذي توجد فيه، ومن الطبيعي أن تؤثر شدة ذلك التباين على درجة وضوح الرؤية لما تقع عليه أبصارنا من أشكال. وعملية الإبصار لا تتم إلا بوجود الضوء، حيث لا إدراك للمرئيات في معزل عنه، فإذا دخلنا غرفة معينة وليس لدينا معرفة سابقة بمكوناتها أو ما تحتوي عليه من أشياء وكانت تلك الغرفة معتمة اعتمامًا كاملاً أي معزولة تمامًا عن أي مصدر ضوئي، فإننا لا نستطيع بأي حال من الأحوال أن نستدل بالإدراك البصري وحده عن أي شيء من مكوناتها. أما إذا كانت تلك الغرفة مضيئة فحينئذ يكون من السهل علينا أن ندرك كل شيء فيها وأن نتعرف على محتوياتها. ولكن هل ندرك في هذه الحالة كل مكونات الغرفة بدرجة واحدة؟ إننا لو أدركنا تلك المكونات بدرجة واحدة فإن ذلك يعني أنه لا تباين بينها وعندئذ ستكون هناك صعوبة في تحقيق عملية الإبصار الجيد الذي ييسر إدراك الأشياء والتمييز بين هيئاتها المختلفة. إن إدراكنا لمحتويات الغرفة وهي مضيئة لا يتم بدرجة واحدة حيث يؤثر في ذلك

مصدر الضوء وطبيعة أسطح تلك الأشياء من حيث خواصها العاكسة للمؤثرات الضوئية. ولذلك فإنه من الصعب أن نتعامل مع أي مجال مرئي لا تباين بين مكوناته.

٢ ـ تيسير وظائف الحواسّ الخمس

يتصل الإنسان بالعالم الخارجي عن طريق الحواسّ الخمس، فهي الوسيلة الوحيدة التي تحقق له ذلك الاتصال وتساعده في تحقيق سهولة التعامل والتكيف مع الحياة. وقد جعل الخالق عز وجل لكل حاسة من تلك الحواس وظيفة أساسية تؤديها كالسمع والإبصار واللمس والشم والذوق. وفي غياب التباين عن المظاهر الكونية المختلفة لا تؤدي أي حاسة من الحواس الخمس وظيفتها الطبيعية كما ينبغي، فلو تخيلنا أنه لا فوارق بين ما يتعامل معه الإنسان من أصوات، بمعنى أنه لا يوجد أي درجة من التباين بين ما تستقبله أذنه من تلك الأصوات فإن ذلك يلغي تمامًا الوظيفة الأساسية للأذن حيث جعلها الله مهيأة لاستقبال الأصوات المختلفة والتمييز بينها من حيث الشدة والدرجة والاتجاه، ولذلك فإن وجود التباين في الأصوات ضرورية لتحقيق وظيفة الأذن في تيسير تعامل الإنسان مع متطلبات الحياة. وبالقياس على ذلك فإن وجود التباين في المظاهر الكونية المختلفة ييسر لبقية الحواس تأدية وظائفها على الوجه الأكمل.

٣ ـ تنمية القدرة على دقة الملاحظة وإدراك العلاقات

إن وجود التباين كظاهرة طبيعية لا يخلو منها أي جانب من جوانب الحياة تحتم على الإنسان أن يتعامل بشكل دائم مع تلك الظاهرة من خلال ما يقوم به من أنشطة مختلفة في حياته اليومية. وكلما زادت خبرات الإنسان بالأمور الحياتية ازداد تعامله مع ما فيها من صور متعددة للتباين، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرته على إدراك العلاقات بين الأشياء والدقة في ملاحظة ما يوجد بينها من تفاوت أو تقارب، لأن قوة الملاحظة عند الإنسان لا تنمو إلا من خلال محاولاته المستمرة للكشف عما يوجد بين الأشياء من تباين.

٤ ـ تقدير صفات الأشياء والحكم على مستوياتها

إن تقديرنا لصفات الأشياء وحكمنا على سماتها ليس حكمًا مطلقًا وإنما هو حكم نسبي، فوصف الشيء بأنه طويل لا يتم إلا بمعرفتنا السابقة لأشياء أخرى أقصر منه.

ووصف الشيء بأنه خفيف لا يتم إلا بمعرفتنا السابقة لأشياء أخرى أثقل منه، وهكذا الأمر حينما نصف الأشياء بالكبر أو الضخامة أو الصلابة أو القوة أو النعومة أو البرودة وغير ذلك من الصفات التي لا حصر لها فإن الحكم عليها لا يتم إلا بعد أن نُنسب كل صفة منها لأشياء أخرى تحمل الصفة نفسها بدرجات متباينة، وبالتالي نستطيع تقدير مستوى تلك الصفة بالنسبة لغيرها سواء أكانت تتفوق عليها أو تقل عنها في الدرجة. ولذلك فإن هذا التقدير يتطلب الرجوع إلى خبراتنا السابقة ومعرفتنا بالمستويات المتباينة لكل صفة، لأنه إن لم تتوافر لدينا تلك المعرفة بمستويات التباين في الصفات المراد تقديرها والحكم عليها فإن عملية الحكم لا يمكن أن تتحقق بشكل جيد.

٥ ـ تحقيق سهولة التمييز بين مكونات المجال المرئي

لّما كان لكل عنصر من المخلوقات الكونية شكل خاص قد جعله الله متباينا عن غيره من العناصر الأخرى فقد ترتب على ذلك الأمر تيسير سبل الحياة، فأينما يكون الإنسان يجد مجالاً قد تباينت مكـوناته أو عناصره، ذلك التباين قد يكمن فيما بين تلك العناصر من اختلافات في الشكل أو اللون أو الحجم أو الملمس السطحي وغير ذلك، وهذه الاختلافات وغيرها تحقق للإنسان سهولة التمييز بين الأشياء وسرعة الاستدلال عليها في وقت قصير وبالتالي يمكن التعامل مع الأشياء المختلفة بيسر. فأي صيدلية عامة تشتمل على عشرات الآلاف من علب الأدوية، وبجانب التنظيم العام المتعارف عليه لوضع الأدوية وترتيبها بالصيدليات فإن وجود التباين بين تلك العلب في الشكل واللون والحجم يجعل من السهل على الصيدلي أن يستدل على أي دواء يطلب منه من بين ذلك الكم الهائل من الأدوية في زمن يسير ودون مجهود يذكر.

٦ ـ تحقيق الشعور بالقيم الجمالية في المدركات الحسية

بجانب ما يؤديه التباين من أهمية وظيفية للكائن الحي تساعده في تيسير سبل التكيف والتعامل مع متطلبات الحياة، فإنه يحقق للإنسان الشعور بما أودعه الله في المدركات الحسية من قيم جمالية مختلفـة. ولكي يتحقق للإنسان ذلك الشعور فإن التدبر في مخلوقات الله والتمعن في كل ما يقع عليه بصره من مدركات ومحاولة كشف ما بينها من تباين إنما هو بداية

الطريق للوقوف على مواطن الجمال فيها. وبذلك فإنه يصبح قادرًا على التذوق فتنمو أحاسيسه ويرقى وجدانه، وبالتالي يتحقق للإنسان أسمى هدف يمكن أن يسعى إليه ألا وهو زيادة الإيمان بقدرة الخالق رب العرش العظيم.

تطبيقات عملية لظاهرة التباين

منذ بدء الخليقة والصراع قائم بين كثير من الكائنات الحية من أجل البقاء، فالقوي منها يحاول بسط سلطانه على الضعيف والسيطرة عليه بل الفتك به أحيانًا. ولذلك فقد زود الله مخلوقاته الضعيفة بأسلحة خفية تستخدمها عندما تشعر بخطر يهددها، فجعلها تملك القدرة على الإخفاء والتمويه، حيث تستطيع أن تغيّر من أشكالها وألوانها عندما يتطلب الأمر ذلك لتصبح قريبة الشبه بالمجال المرئي الذي تعيش وتوجد فيه بحيث يصعب على أعين الأعداء اكتشاف أمرها. وحينما تتشابه أشكال تلك الكائنات وألوانها مع المجال المرئي الذي توجد فيه فإن ذلك يعني أن التباين بينهما يكون ضعيفًا مما يؤدي إلى صعوبة رؤيتها أو الاستدلال عليها.

ولعل أكثر الكائنات الحية قدرة على التمويه هي الحرباء، حيث تستطيع بقدرة الخالق أن تتلون بسرعة كبيرة لتلائم المجال الذي توجد فيه، فإن وقفت على جذع شجرة نجدها وكأنها جزء منه، وإن استقرت فوق تربة رملية صفراء أو تربة طينية سوداء أو فوق مسطح من النباتات الخضراء نجدها قد تلونت بلون يقترب إلى حد بعيد من لون البيئة التي تحيط بها.

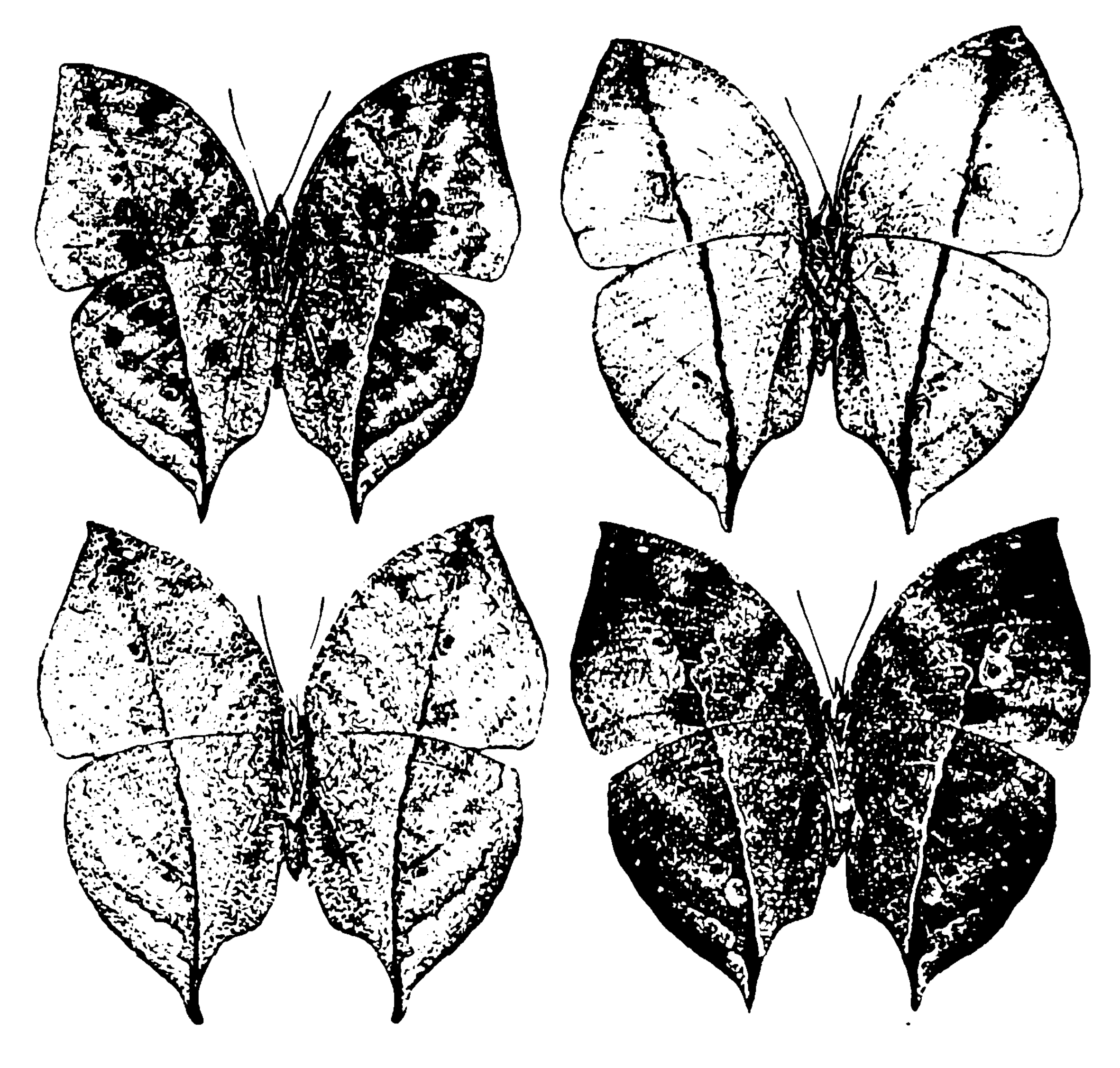
ويوضح الشكل رقم ٢ حشرة عجيبة [٣] قد جعل الخالق شكلها يقترب في مظهره المرئي من طبيعة أوراق الأشجار، مما يساعدها كثيرًا في تحقيق عملية الإخفاء والتمويه، فهي إذا أحست بخطر يهدد حياتها نجدها تقف ساكنة على فرع شجرة مورقة فتصبح وكأنها جزء منه، وتستمر هكذا دون حركة إلى أن تشعر بالأمان وتتأكد من زوال الخطر فتتحرك كيفما تشاء تطير وتتنقل من مكان لآخر وتسعى في الأرض كبقية الكائنات الحية.



شكل رقم ٢ . حشرة تتشابه في شكلها مع أوراق الأشجار.

إن تزويد الخالق لبعض الكائنات الحية بالقدرة على الإخفاء والتمويه إنما هو جانب من رعاية المولى عز وجل لمخلوقاته المختلفة مهما كانت ضعيفة في نظر الآخرين. وعملية التمـويه التي تقوم بها تلك الكائنات تعتمد أساسًا على إضعاف درجة التباين بينها وبين الوسط الذي توجد فيه بحيث تصبح الاختلافات في المظهر المرئي بينهما قليلة وبالتالي فإنه يصعب على أعداء تلك الكائنات اكتشافها أو الاستدلال عليها بسهولة. كما يوضح الشكل رقم ٣ مجموعة من الفراشات تتقارب في أشكالها مع أوراق بعض النباتات مما يحقق لها سهولة الإخفاء والتمويه كلما تطلب الأمر ذلك.

ولم تكن ظاهـرة الإخفـاء والتمويه التي زود الله بها بعض الكائنات الحية كوسيلة دفاعية عن النفس بعيدة عن تفكير الإنسان، فقد استفاد منها هو الآخر إفادة كبيرة حيث قام بتوظيفها في كثير من مجالات الحياة، ففي المجال العسكري رُوعي أن تكون ملابس الجنود أثناء الحرب بلون يتشابه مع الألوان السائدة لأرض المعركة، بل رُوعي ذلك أيضًا في ألوان الأسلحة والمعدات والسيارات وغيرها بهدف التقليل من درجة التباين بين المظهر المرئي للجنـود ومـا يستخـدمونه من معدات حربية وبين طبيعة الأرض التي يوجدون عليها أو



شكل رقم ٣. مجموعة من الفراشات تتقارب في أشكالها مع أوراق بعض النباتات.

يحاربون فيها، الأمر الذي يمكّنهم من مفاجأة العدو بالهجمات غير المتوقعة دون أن يكتشف من أمرهم شيئًا أو يستدل على أماكن وجودهم، وبذلك يكونون أكثر أمنًا وأقل من عدوهم في نسبة الخسائر بين الأرواح والمعدات، وبالتالي يستطيعون إحراز الفوز وتحقيق النصر.

وفي مجال المطبوعات المختلفة تُكتب العناوين الرئيسة والفرعية بشكل يغاير نوعية الحروف المستخدمة في طباعة المادة الكلامية للموضوع المكتوب وهذا ما نراه واضحًا في الصحف اليومية والمجلات والكتب والنشرات وغير ذلك من المطبوعات الأخرى. ففي الصحف نرى عناوين المقالات والتحقيقات الصحفية تظهر بشكل متميز من حيث الكبر

أو الشكل أو الوضع أو اللون وفقًا لأهمية تلك العناوين مما يحقق نوعًا من التباين بينها وبين الطبيعة المرئية لنوعية الحروف المستخدمة في طباعة تلك الصحف. وفي الكتب أيضًا نجد التباين قائمًا بين عناوين الأبواب والفصول وكذلك العناوين الجانبية أو الفرعية وبين نوعية الحروف المستخدمة في طباعة تلك الكتب. وتظهر أهمية هذا التباين للقارىء بصفة عامة وللطالب بصفة خاصة عندما يتعامل مع الكتب الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة في كونه يحقق له سهولة كبيرة أثناء القراءة ويقلل من جهده المبذول في الحصول على المعلومات والمفاهيم وييسر له عملية التناول البصري للموضوع والإلمام الفكري بجوانبه الرئيسة فيتمكن من سهولة التركيز والفهم والاستيعاب، وبالتالي يستطيع تذكر المعلومات واسترجاعها في زمن قصير.

ويُستفاد من ظاهرة التباين بصفة أساسية عند إعداد الرسوم المستخدمة في تنمية القدرة على دقة الملاحظة، وخاصة تلك الرسوم التي تخاطب الناشئة من الأطفال والشباب، وعلى صفحات الكثير من مجلات الأطفال نجد أنواعًا مختلفة من تلك الرسوم ومن أمثلتها:

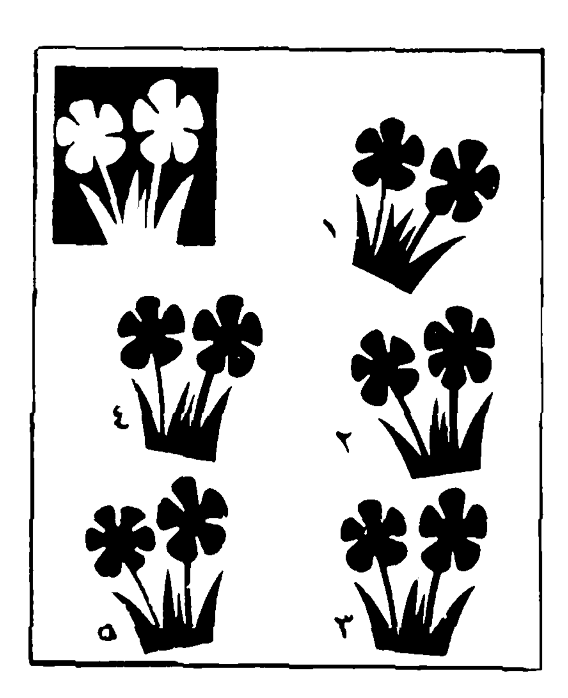
- شكل رقم ٤. وهو عبارة عن رسمين متشابهين إلى حد بعيد في المظهر المرئي العام [٤، ص٤٦] مما قد يجعل المشاهد يعتقد منذ الوهلة الأولى أنهما متطابقان تمامًا ولا يوجد بينهما أي اختلافات. ويرجع ذلك الاعتقاد إلى أن درجة التباين بينهما ضعيفة، ولكن حقيقة الأمر هي غير ذلك حيث توجد بين الرسمين خمسة اختلافات أو فوارق يطلب من المشاهد محاولة الاستدلال عليها واكتشافها بشكل محدد وهذا يدعوه إلى عقد مقارنة دقيقة بين مكونات الرسمين حتى يتوصل إلى أوجه الاختلافات بينهما.

- شكل رقم ٥. ويمثل نوعًا آخر من تلك الرسوم، فهو يحتوي على خمسة نباتات مرقمة [٥، ص٣٩]، وفي الجهة اليسرى من أعلى الشكل يوجد رسم لنبات آخر عبارة عن سلبية (نيجاتيف) لإحدى النباتات الخمسة، والمطلوب معرفة رقم ذلك النبات الذي تتطابق هيئته مع السلبية.



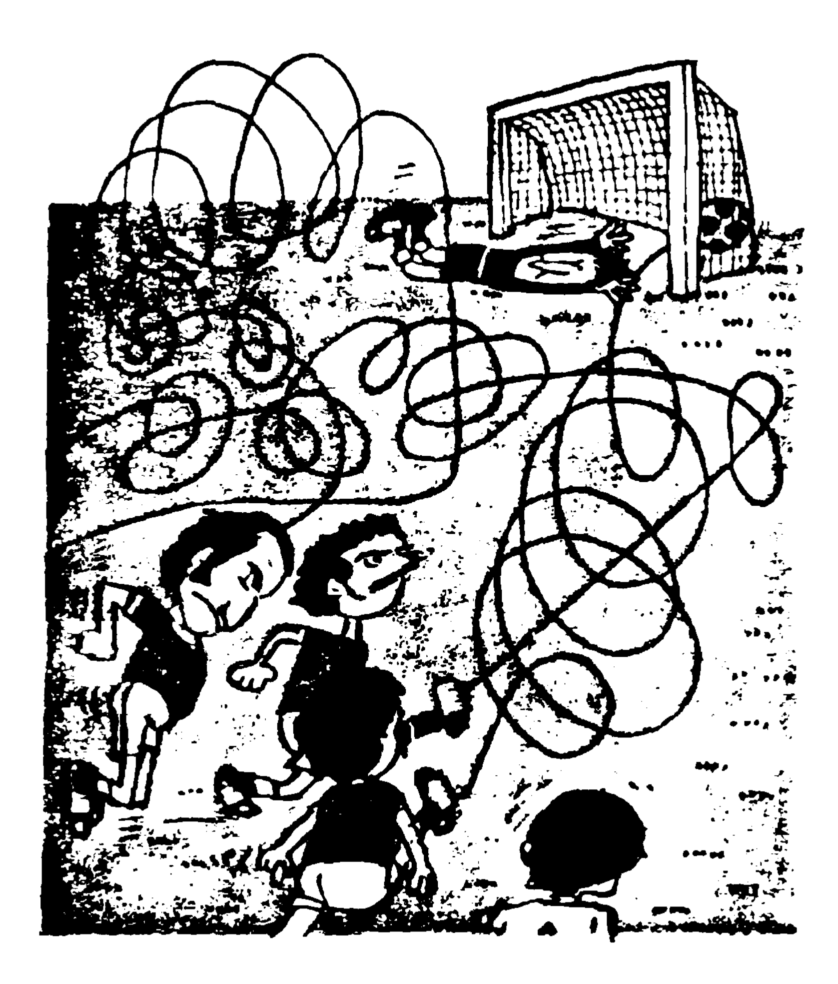


شكل رقم ٤ . من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة (المطلوب معرفة خمسة فوارق بين الرسمين).



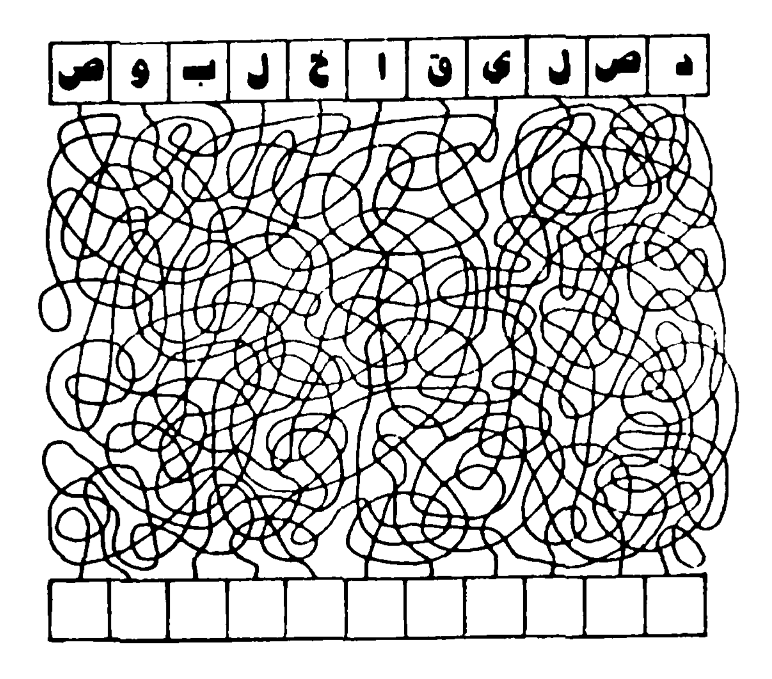
شكل رقم ٥ . من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة . (المطلوب معرفة رقم النبات الذي تتطابق هيئته مع السلبية).

ـ شكل رقم ٦ يمثل جانبًا من إحدى ملاعب كرة القدم [٦ ، ص١٤٥]، والمطلوب من المشاهد تحديد مَن سجّل الهدف في المرمى من بين اللاعبين الثلاثة أرقام (٨، ٩، ١٠) وذلك بالاسترشاد بالخطوط الموجودة بالرسم.



شكل رقم ٦. من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة (المطلوب معرفة من سجّل الهدف من بين اللاعبين الثلاثة).

ـ شكل رقم ٧ يمثل رسمًا بعنوان «الكلمة المفقودة» [٧، ص٤٠]، الحروف المكونة لهذه الكلمة موجودة بالمربعات العلوية من الشكل ولكنها غير مرتبة، والمطلوب الاسترشاد بالخطوط الموجودة بأسفل الحروف في توصيل كل حرف منها إلى مكانه الصحيح في المربعات السفلية حتى نصل في النهاية إلى الترتيب السليم لتلك الكلمة وبالتالي نستطيع التعرف عليها.



شكل رقم ٧ . من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة. (المطلوب معرفة الكلمة المفقودة).

ومن الملاحظ أن درجة التباين ضعيفة بين مجموعة الخطوط في الشكل رقم ٧ بمعنى أن الفوارق بينها غير واضحة إذا ما قورنت بدرجة التباين بين مجموعة الخطوط في الشكل رقم ٦ ، ولذلك فإن تحقيق المطلوب في الشكل رقم ٧ يتطلب من المشاهد مزيدًا من الجهد في عملية التركيز الذهني والمتابعة الدقيقة والواعية لمسارات الخطوط. أما تحقيق المطلوب في شكل رقم ٦ فإنه لا يتطلب من المشاهد مثل هذا القدر من الجهد لأن التباين بين خطوطه ليس ضعيفًا، وبالتالي فإنه يمكن معرفة مَنْ سجّل الهدف من بين اللاعبين الثلاثة بسهولة. ومن هنا كان التحكم في درجة التباين يشكل أمرًا مهمًا وضروريًا في إعداد تلك الأنواع من الرسوم، فهي تتدرج من البسيط إلى المعقد وفقًا لمستويات التباين القائم بينها حتى تتناسب وقدرات الأطفال والشباب في مراحل أعمارهم المختلفة.

تحقيق التباين في الفن التشكيلي

من المسلّم به أن التعامل مع الفن التشكيلي لا يتم إلا عن طريق الرؤية شأنه في ذلك شأن الفنون البصرية الأخرى، واعتماد ذلك الفن على التعامل البصري يكون بالنسبة للفنان المبدع والجمهور المتلقي على حد سواء، وإن كانت هناك بعض الحالات الخاصة

والنـادرة التي اعتمـد فيهـا بعض المكفوفين على حاسة اللمس وحدها في تشكيل بعض المجسـمات بطريقـة تتسم بالبساطة والتلقائية إلا أن ذلك لا ينفي أنه فن مرئي في المقام الأول. ولـمّا كانت طبيعة الفن التشكيلي لا تخرج عن كونه فنًا مرئيًا فإن إدراكنا البصري للعمل الفني لا يختلف عن إدراكنا لأي مجال مرئي نتعامل معه في الحياة بمختلف مظاهرها المادية، لأن العمل الفني في حقيقته كائن يدرك كغيره من المدركات الأخرى، ولذلك فإن التباين في الفن لا يختلف عن التباين في أي مدرك آخر من حيث المظهر المرئي وإن كان بينهما اختلاف واحد، ذلك أن التباين في الفن لا يتأتى إلا عن طريق الفنان فهو الذي يسعى إلى تحقيقـه عن قصـد تشكيلي يؤكد هدفه التعبيري. أما التباين في المظاهر الكونية المختلفة ــ وخاصة الطبيعية منها ــ فهو قائم كما أوجده الخالق عز وجل ولا دخل للإنسان في إحداثه أو التحكم في مستوياته إلا بالقدر اليسير الذي لا يخرج عن إطار الأشياء المصنوعة التي يهدف من ورائها تحقيق متطلبات حياته.

ولـما كانت المفـردة التشكيلية هي وحـدة بنـاء العمل الفني، فإن التباين في الفن التشكيلي لا يتحقق إلا من خلال المفردات التشكيلية المستخدمة في بنائه. ويمكن للفنان أن يحقق التباين في المفردات التشكيلية التي يعتمد عليها في بناء عمله الفني بعدة طرق، قد يقوم بتوظيفها مجتمعة في العمل الفني الواحد، وقد يقتصر على توظيف بعض منها، وفي أحيان أخرى قد يعتمد على توظيف طريقة واحدة دون سواها، ويتوقف ذلك على طبيعة المتطلبات التشكيلية للعمل الفني من الوجهة البنائية ورؤية الفنان الخاصة في إطار الهدف التعبيري الذي يسعى إلى تحقيقه، وأهم تلك الطرق:

إحـداث التنـوع في الشكـل أو الهيئـة. وذلك بتوظيف أنواع مختلفة من المفردات التشكيلية ذات هيئات متباينة في عملية البناء التشكيلي، فالصورة التي تعتمد في تكوينها على تعدد مفردة تشكيلية واحدة كالمربع مثلاً تكون أقل تنوعًا في أشكالها من تلك الصورة التي تعتمد في تكوينها على أشكال هندسية مختلفة كالمربع والمستطيل والمثلث والدائرة وغيرها.

إحـداث التنوع في المساحة أو الحجم. إذا اعتمدنا في تكوين صورة معينة على تعدد مفردة تشكيلية واحدة كالمستطيل مثلاً فإنه يمكن إيجاد التباين بين هذه المفردة عن طريق إحداث تغييرات في بعديها (الطول والعرض) وبالتالي نستطيع الحصول على عدد كبير من المستطيلات كل منها يختلف عن الآخر في نسبة الطول إلى العرض، مضافًا إلى ذلك فإنه يمكن إحداث التباين أيضًا في كل مستطيل منها على حدة عن طريق التصغير والتكبير. وما ينطبق في هذا الشأن على الأشكال ذات البعدين ينطبق أيضًا على غيرها من الأشكال ذات الثلاثة أبعاد.

إحـداث التنوع في الوضع. وذلك بالتحكم في توزيع المفردات التشكيلية عند بناء العمل الفني بحيث تجمع محاورها بين الأوضاع الثلاثة الأفقي والرأسي والمائل، ولا يرتبط ذلك بالمفردات التشكيلية ذات الطبيعة المرئية المتباينة فحسب، بل يمكن تطبيق ذلك أيضًا عنـدما نعتمد في تكوين العمل الفني على تعدد مفردة تشكيلية واحدة. فإذا اقتصرنا في تشكيل العمل الفني على توظيف مجموعة من المربعات ذات مساحات متساوية، فإنه من الممكن تحقيق التباين بينها عن طريق التنوع في أوضاعها.

إحـداث التنوع في اللون أو الدرجة الظلية. وذلك وفقًا لمتطلبات الجوانب التشكيلية والتعبـيرية في العمـل الفني، إذ يمكن إخضـاع مكوناته إلى علاقات متنوعة من التوافق والتضاد والتدرج والتي يتوصل إليها الفنان نتيجة لخبرته في توظيف الإمكانات التشكيلية للون والدرجات الظلية.

إحداث التنوع في القيم السطحية. وذلك بإيجاد ملامس سطحية متباينة في النوع والدرجة سواء أكانت تلك الملامس حقيقية أم إيهامية، ويمكن الحصول على العديد منها كلما اتسعت دائرة البحث والتجريب عند الفنان.

إحـداث التنوع في طبيعة الفراغ الناتج عن علاقة الأشكال بالأرضية. وبالإضافة إلى الـطرق السـابقة فإن محاولة الجمع في التكوين الواحد بين المفردات التشكيلية ذات

الطبيعة المرئية المتضادة يضيف بعدًا آخر لتحقيق التباين في الفن، كأن يجمع التكوين بين الأشكال الهندسية والعضوية، أو يجمع بين أشكال ذات بعدين وأخرى ذات ثلاثة أبعاد، أو يجمع التكوين بين الأشكال الطبيعية والمجردة، أو يجمع بين الأشكال الواقعية والخيالية في آن واحد، أو يجمع بين أنواع من الخطوط ذات طبيعة مرئية مختلفة. كل ذلك وغيره يسهم بدرجات متفاوتة في تحقيق التباين في العمل الفني. ولا يحكم كل هذه الطرق وغيرها أي نظم ثابتة أو قواعد محددة يمكن الرجوع إليها وتطبيقها عند تحقيق التباين في الفن، ولكن الأمر يرجع في المقام الأول إلى تقدير الفنان ورؤيته الخاصة.

المراجع

[١] سكوت، روبرت جيلام. *أسس التصميم*. ترجمة عبدالباقي محمد إبراهيم ومحمد محمود يوسف. القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٦٨م.

[٢] طرابية، محيي الدين. «القيم الخطية في رسم القرن العشرين وتصويره وإمكانية الإفادة منها في إعداد معلم التربية الفنية.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية الفنية بجامعة حلوان، ١٩٧٧م.

[٣] *رسالة الجامعة* (الرياض)، ع ٣٢٩ (١٩٨٧م).

[٤] *مجلة سامر* (بيروت)، ع ٤٠٥ (١٩٨٧م).

[٥] *مجلة هوبى* (لبنان)، ع ٢١٠ (١٩٨٥م).

[٦] *مجلة الدوحة* (قطر)، ع ١٠٣ (١٩٨٤م).

[٧] *مجلة ماجد* (أبو ظبي)، ع ١٨٠ (١٩٨٢م).

Contrast in Art and Nature

Muhyiddin Syed Ahmad Tarabeh
Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Nature is full of differences: these differences cover all the components of nature including things we see, smell or touch. The differences in our life give us a taste of contrast of things we live with. The contrast is an important element as it helps us to fulfill the process of living, and this by itself helps the human being to behave sanely and to adapt himself easily in any circumstances.

Art can be seen everywhere by everyone, and to taste and understand it, contrast should be part of it. Contrast is a very important element in every art work. The artist is the one who can clear up the contrast element and make it part of the art. The artist should also try to employ it in his work and at the end he should shape his art work in such a way that contrast is evident and could easily be noticed by anyone looking at that art work.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٨٧ - ١٠٧ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الجوانب الوظيفية والجمالية للرسوم الإرشادية

* عبدالعزيز محمد العقيلي و** محيي الدين طرابية

* أستاذ مشارك، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، و** أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف الرسوم الإرشادية بصفة أساسية إلى توجيه السلوك البشري توجيهًا سليمًا مرغوبًا فيه ليتحقق للإنسان جانبًا من سهولة التكيف وبساطة التعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

وتتسم الرسوم الإرشادية بالبساطة والإيجاز الشكلي، كما تعتمد في تشكيلها أحيانًا على الجانب الرمزي، وقد تجمع في تكوينها بين الأشكال واللغة اللفظية المكتوبة. وأحيانًا تعتمد على الأشكال وحدها في التعبير عن الأفكار المختلفة. وهناك نوعان من الرسوم الإرشادية أحدهما يخاطب عامة الناس حينما تتناول القضايا العامة، والنوع الآخر يخاطب بصفة أساسية بعض الفئات من الناس عندما يتناول بعض القضايا الخاصة.

وتكمن أهمية الرسوم الإرشادية في كونها ترمي إلى المحافظة على كيان المواطنين وتحقيق أمنهم وسلامتهم وذلك بإرشادهم لما هو نافع وتحذيرهم مما هو ضار. وتوفر الرسوم الإرشادية الكثير من الخسائر البشرية والمادية في المجتمع إذا أُحسن استخدامها وتطبيقها تطبيقًا سليمًا.

وقد تؤثر بعض العوامل على الرسوم الإرشادية فتسبب لها قصورًا معينًا يؤدي في غالبية الأحيان إلى إعاقة تحقيق الأهداف المرجوة منها. ولذلك فينبغي معالجة جوانب ذلك القصور حتى تحقق تلك الرسوم أهدافها كوسيلة اتصال ناجحة.

مقدمة

عرف الإنسان البدائي عملية الاتصال منذ القدم شأنه في ذلك شأن إنسان الحضارة، وإن اختلفت نوعية الوسائل المستخدمة في ذلك بين الأمس واليوم وذلك ليحافظ

على وجوده، وليضمن بقاءه، وليحقق لذاته سهولة التكيف مع الآخرين. وفي سبيل ذلك خطّ خطوطًا على الأرض ورسم نقوشًا على الجدران، وأصدر حركات مختلفة ليعبر بها عما في نفسه وليشعر به الآخرون، كما دق الطبول ونفخ البوق ليرسل أصواتًا هي بمثابة رسائل واضحة محددة.

ومع تقدم الإنسان ورقي حضارته أصبحت رسومه ونقوشه أكثر قوة وجمالاً وأدق فنًا وأكثر تحديدًا ووضوحًا، حيث ساعده في ذلك ما اهتدى إليه من ألوان وأصباغ وكذلك بعض الأدوات التنفيذية البسيطة.

وعندما اخترعت الكتابة كانت بمثابة الانطلاقة الحضارية في تاريخ البشرية حيث استطاع الإنسان أن يُسجّل معارفه ويدوّن علومه وتجاربه وخبراته ليستفيد منها الآخرون. ثم بدأت مرحلة جديدة في تاريخ الإنسانية حيث بدأ الإنسان يقلل من اعتماده على استعمال النقوش والرسوم كوسيلة للتدوين لأن الكتابة قد أغنته عن الكثير منها.

ولما بدأت دائرة المعارف الإنسانية تتسع، والعلوم تتزايد، والتخصصات تتشعب سعى الإنسان إلى الاختصار حيث توصل إلى مدلولات رمزية لكثير من جوانب العلم والحياة، وكانت نتيجة ذلك الاهتمام بالإشارات والرموز والمصطلحات. ومع تطور الأنظمة الحديثة كنظام المرور ونظام النقل والمواصلات والأنظمة الصناعية وغيرها كان لابد للإنسان أن يعطي للغة الإشارة ولغة الإرشاد ولغة الرموز وزنًا كبيراً لأن طبيعة الحياة الحديثة تفرض عليه ذلك. وبدأ الإنسان يطور هذه اللغات شأنها في ذلك شأن بقية مظاهر الحياة المختلفة.

ونظرًا لعالمية الأنظمة الحديثة كان لابد من توحيد كثير من الرموز لتصبح ذات دلالات عالمية حتى يسهل التعامل مع تلك الأنظمة. ومع تقدم الحضارة وانتشار المدنية وزيادة السكان كان لابد من إرشاد الناس في أمور حياتهم وشؤون معاشهم، ولذلك فقد ابتكر الإنسان ما يسمى بالرسوم الإرشادية كنشاط يمس جوانب الحياة المتعددة ويتعرض لمظاهرها المختلفة.

مفهـوم الرسـوم الإرشـادية

يُقصد بالرسوم الإرشادية تلك التكوينات التي تعتمد أساسًا في تشكيلها على القيم الخطية والمساحات الظلية واللونية، ولا تختلف الرسوم الإرشادية عن غيرها من الرسوم الأخرى في تلك الخاصية، إذ يتركز الاختلاف بين كل نوع من الرسوم وغيره في طبيعة تشكيل الرسم وأهدافه.

وتتميز الرسوم الإرشادية في تشكيلها بالبساطة والمبالغة أحيانًا، والاعتماد على الرموز والجمع بين اللغة اللفظية والأشكال في التعبير عن مضمون الرسالة المقصود توجيهها للجمهور. والرسوم الإرشادية موجهة أساسًا لتبصير الجماهير بأشياء ضارة فتحثهم على تجنبها والابتعاد عنها (شكل رقم ١)، أو توجههم إلى أشياء نافعة مفيدة فتدفعهم إلى الاهتمام بها ومحاولة تطبيقها في الحياة.[١]



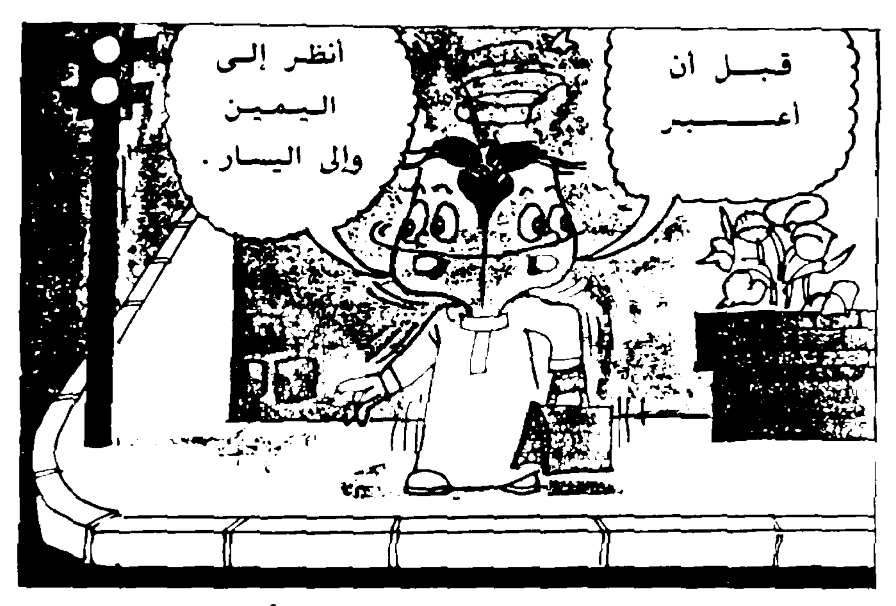
شكل رقم ١ . رسم إرشادي عن أخطار المخدرات على الشباب.

١ عن كتيب أصدره الاتحاد العربي السعودي للطب الرياضي عن أخطار المخدرات على الشباب، النشرة الحادية عشرة، ١٤٠٧هـ.

ويمكن تصنيف الرسوم الإرشادية إلى ما يلي:

- *الملصقات*: غالبًا ما يكون الملصق عبارة عن مساحة ورقية قابلة للصق، ويستعمل في نقل فكرة تحمل في مضمونها رسالة موجهة لجمهور معين بقصد التغيير في سلوكه تغييراً مرغوبًا فيه. والملصق الإرشادي يعد من المطبوعات التي تعتمد على الرسوم بصفة أساسية.

- *الكتيبات*: وهي عبارة عن صفحات محدودة تناقش بالرسوم واللغة اللفظية معا موضوعًا إرشاديًا معينًا يتناول مناسبة من المناسبات التي يهتم المجتمع بالتركيز عليها مثل ماهو قائم في أسابيع النظافة والمرور (شكل رقم ٢) والمساجد والتدخين والشجرة والتبرع بالدم وغيرها.[٢]



شكل رقم ٢ . رسم إرشادي موجه للأطفال عن أسبوع المرور.

- *المطويات*: وهي عبارة عن ورقة تطوى بأشكال مختلفة لتشكل مجموعة من الصفحات المتصلة تتناول موضوعًا إرشاديًا معينًا، وهي تتشابه مع الكتيب في الهدف ولكنها تكون بصورة أبسط منه.

---

٢ عن كتيب إرشادي موجه للأطفال بعنوان «من أجل سلامتي» أصدرته وزارة الداخلية بالسعودية ـ الأمن العام ـ الإدارة العامة للمرور، ص٦.

ـ *اللوحات الإرشادية :* عادة ما تكون اللوحات الإرشادية مصنوعة من خامات غير الورق مثل الخشب والمعدن حيث يحتم ذلك الأمر وجودها في الشوارع والطرق والميادين لكي تتحمل العوامل والمؤثرات الجوية، ومن أمثلة ذلك لوحـات المرور.

الرسـوم الإرشادية كوسيلة اتصـال

الاتصـال بمفهومه الواسع يعني نقل فكرة أو رأي أو معلومة من مصدر إلى آخر، وعملية الاتصال لا تتم إلا بوجود عناصر أربعة هي :

- ـ المُرسِل : وهو مصدر الرسالة .
- ـ المستقبِل : وهو المتلقي للرسالة الموجهة إليه من المرسل .
- ـ الرسالـة : وهي المادة موضوع عملية الاتصال .
- ـ الوسيلـة : وهي القناة التي تتم من خلالها عملية الاتصال .

ولما كانت الرسوم الإرشادية تهدف أساسًا إلى نقل رسائل ذات مفاهيم محددة إلى الجمهـور، فهي بهذه الكيفية لا تخرج عن كونها وسيلة من وسـائـل الاتصـال . فالرسم الإرشـادي الذي يدعو إلى عدم التدخين ويبين أضراره الصحية نجده يتضمن العناصر الأساسية التي سبق ذكرها، فالمرسل هو الشخص الذي صمم الرسالة، والرسم الإرشادي هو الوسيلة، والمستقبل هو جمهور المدخنين خاصة والناس عامة ؛ أما الرسالة فهي المادة أو الهدف الذي يدعو إلى عدم التدخين والإقلاع عنه ليتجنب الإنسان مضاره .

وإذا أدى الرسم الإرشادي إلى جذب انتباه الناس وأثار اهتمامهم فإن ذلك دليل على نجاحه وقوته، وهذا أمر لابد من توفره في الرسـم الجيد، ولكن ينبغي ألا يكون تأثير الرسالة على المستقبل تأثيرًا وقتيًا أي يزول بانتهاء حدث المطالعة والنظر إليه، فلابد من أن يظل الأثـر باقيًا في ذاكرة المشاهد بحيث يتأثر به ويتصرف وفق ما يدعو إليه . إن البعض منا يصـادف رسـومًا إرشادية يظل أثرها باقيا لسنوات طويلة، وفي أحيان أخرى نرى رسوما إرشادية ينتهي أثرها بمجرد انصراف البصر عنها، والبعض منها يشاهدها الشخص دون أن

يعيرها انتباها أو تحرك له شعورًا أو اهتماما، ويعتبر هذا النوع من الرسوم الإرشادية معطلا لعملية الاتصال.

إن شرط نجاح عملية الاتصال هو حدوث تأثير في المستقبل ينعكس على سلوكه، ولذلك فيركز علماء التربية على صياغة أهداف التعليم في صورة أهداف سلوكية، وكذلك الحال بالنسبة للرسوم الإرشادية يجب أن تترجم أهدافها إلى إحداث تعديل في سلوك المستقبلين لهذه الرسوم. وليس بالضرورة أن يتم التعديل في السلوك بشكل فوري وسريع، فالمدخن إذا شاهد رسمًا إرشاديًا عن مضار التدخين (شكل رقم ٣) فليس المتوقع منه أن يسرع بإطفاء سيجارته والإلقاء بها في سلة المهملات وأن يقلع حالا عن عادة التدخين،[٣]



شكل رقم ٣. رسم إرشادي عن مضار التدخين.

---

٣ عن كتيب أصدرته وزارة المعارف بالسعودية ـ الإدارة العامة لتوجيه الطلاب وإرشادهم ـ برنامج التوعية بمضار التدخين ـ السنة الرابعة، ١٤٠٧هـ.

وإنما ينبغي أن يتولد لدى هذا المدخن فكرة وقناعة بمضار التدخين وأنه مصدر لكثير من الأمراض وبالتالي فإنه من المتوقع أن يقلع عن التدخين بعد زيادة اقتناعه بمساوىء هذه العادة الضارة ولو بعد فترة من الزمن.

طبيعـة الرسـوم الإرشاديـة

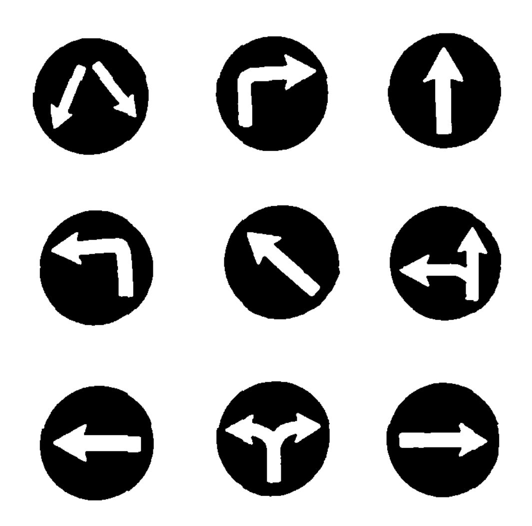
للرسوم أنواع كثيرة متباينة، ولكل نوع منها طبيعة معينة ووظيفة أساسية تتحدد وفق الهدف الذي أعدت من أجله فهناك الرسوم التخطيطية (الكروكيات) والرسوم التحضيرية، والرسوم الفنية، ورسوم الكاريكاتير، ورسوم السلويت (الظلية)، والرسوم البيانية، والرسم الهندسي، والرسوم التعليمية والرسوم الإرشادية وغيرها وسنتناول فيما يلي طبيعة ذلك النوع من تلك الرسوم.

١) تهدف الرسوم الإرشادية بصفة أساسية إلى توجيه السلوك البشري توجيهًا سليمًا مرغوبًا فيه ليتحقق للإنسان جانب من سهولة التكيف وبساطة التعامل مع متطلبات الحياة اليومية، وبذلك فهي تختلف عن الرسوم التعليمية التي تستخدم كوسائل توضيحية في مجال التعليم بهدف تبسيط المعلومات والحقائق العلمية ليسهل على المتعلم فهمها واستيعابها. ولا يعني ذلك أننا لا نتعلم من الرسوم الإرشادية، بل إننا نتعلم منها الكثير ولكنه بشكل يغاير ذلك التعلم الذي يتم من خلال المقررات الدراسية التي تنظمها المؤسسات المعنية بشؤون التعليم بمراحله المختلفة.

٢) لا ترتبط الرسوم الإرشادية بمحتوى علمي معقد بالتفاصيل والبيانات كما هو موجود في كثير من الرسوم التعليمية التي تتسم بمكوناتها المركبة وأجزائها المتعددة وتفاصيلها الكثيرة، فالرسائل المراد توصيلها للمشاهد عن طريق الرسوم الإرشادية تتميز بالتحديد الواضح والبساطة الشديدة والتركيز على تأكيد فكرة واحدة تعبر عن مفهوم محدد، ولذلك فهي لا تحتاج إلى وقت طويل لاستيعابها والاستجابة إليها، وهذا الأمر يناسب كثيرًا جمهور المستقبلين لتلك الرسوم حيث إنهم غالبًا ما يتعاملون معها بصريًا بشكل سريع وعابر.

٣) في كثير من الأحيان تعتمد الرسوم الإرشادية في تشكيلها على الجانب الرمزي، حيث تستخدم في ذلك رموز لها دلالات معينة غالبًا ما تصبح مألوفة ومتعارفًا عليها عند الناس، ومن أمثلة ذلك شكل الجمجمة والعظمتين المتقاطعتين الذي يرمز للخطر وعدم الاقتراب، وشكل الكأس الزجاجية المرسومة على الأسطح الخارجية لبعض صناديق البضائع والتي ترمز إلى عبارة (قابل للكسر) وشكل آلة التصوير الضوئي المرسومة فوقها علامة (×) والتي غالبًا ما تُستخدم في المناطق العسكرية رمزًا لعبارة (ممنوع الاقتراب والتصوير) وغير ذلك من الرموز الكثيرة ذات الدلالات المختلفة.

٤) تتسم المفردات التشكيلية أو الأشكال المستخدمة في الرسوم الإرشادية بالتبسيط والإيجاز الشكلي، حيث تعتمد على توظيف ما قل ودل من الأشكال للتعبير عن الأفكار والمفاهيم مع التركيز على إظهار جوهر تلك الأشكال والتغاضي عن تفاصيلها بما يحقق سهولة التعامل البصري معها في وقت قصير. كذلك فقد يعتمد الجانب التشكيلي للرسوم الإرشادية على استخدام الأشكال المجردة التي لا تمثل انعكاسًا واضحًا لأشكال طبيعية في الواقع المرئي، ومن أمثلة ذلك الأسهم التي تشير إلى الاتجاهات المختلفة (شكل رقم ٤)، فهي خير مرشد للبصر نحو بلوغ الهدف المقصود.[٤]



شكل رقم ٤. نماذج من الأسهم التي تشير إلى الاتجاهات المختلفة.

٤ عن مطوية تصدرها وزارة الداخلية والأمن العام ـ الإدارة العامة للمرور ـ مدارس تعليم قيادة السيارات (دلة)، المملكة العربية السعودية.

٥) المظهر المرئي للرسوم الإرشادية قد يعتمد كلية على الأشكال الخطية، وقد يعتمد في أحيان أخرى على الدرجات الظلية أو المساحات اللونية أو السلويت (الرسوم الظلية)، وفي بعض الحالات يعتمد على توظيف الصور الفوتوغرافية أو أجزاء منها كمفردات مكملة لبناء فكرة الرسم. ومع وجود ذلك التباين في المظهر المرئي للرسوم الإرشادية فإننا لا نستطيع أن نقـرر أفضلية أحدهما عن الآخر وإنما الأمر يرجع في النهاية إلى مستوى جودة الرسم الإرشادي وفعاليته في توصيل الرسالة لجمهور المستقبلين.

٦) قد تجمع بعض الرسوم الإرشادية بين لغة الأشكال وبين اللغة اللفظية المكتوبة، وفي هذه الحـالـة غالبًا ما تكون السيادة فيها للأشكال؛ أما عنصر الكتابة فيمثل عاملاً مساعدا الهدف منه زيادة توضيح مضمون الرسالة التي ينقلها الرسم الإرشادي، ولذلك فإن التعليقات المكتوبة التي تصاحب الرسم تكون شديدة الاختصار. وبجانب ذلك فقد يعتمد الرسم الإرشادي على الأشكال فقط دون الحاجة إلى تعليق مكتوب، ذلك إذا كان الرسم سهل الفهم ومعبرا عن الفكرة المقصودة بوضوح كامل.

٧) هناك نوعان من الرسوم الإرشادية: نوع يخاطب عامة الناس وآخر يخاطب بعض الفئات الخاصة، فالرسوم الإرشادية التي تحث الإنسان على النظافة واتباع العادات الصحية السليمة إنما تخاطب الناس جميعا. أما الرسوم الإرشادية المرتبطة بتنظيم حركة المرور فإنها لا تشكل أهمية متساوية عند جميع من يستعمل الطريق، بل هي تثير في المقام الأول اهتمام قائدي السيارات جميعا. ولذلك فإن اهتمامات الجمهور المستقبل للرسوم الإرشادية تختلف وفقا لنوعيات الرسائل التي تنقلها تلك الرسوم.

٨) تخرج كثير من الرسوم الإرشادية من إطار المحلية لتصبح لغة عالمية تفهمها شعوب متبـاينة من البشر، فالرسوم الإرشادية المستخدمة في مجال المرور (شكل رقم ٥) يفهمها الناس مهما اختلفت ألسنتهم، لأن تلك الرسوم تكاد تكون موحدة في أشكالها ودلالاتها عند تلك الشعوب.[٥] وذلك بهدف تيسير سبل التعامل معها لأي أجنبي يستخدم الطريق خارج

---

٥ عن كتيب موجه لإرشاد الطلاب بعنوان: «عدنان والسلامة المرورية» أصدرته إدارة العلاقات والإعلام الجامعي بجامعة الملك سعود بالتعاون مع إدارة مرور الرياض، ١٤٠٧هـ.



شكل رقم ٥ . رسوم إرشادية مختارة من علامات المرور.

حدود بلاده. ولذلك فإن هذه الخاصية التي تجعل من الرسوم الإرشادية في كثير من الأحيان لغة عالمية إنما تزيد من حجم انتشارها كوسيلة اتصال بين الناس.

٩) من طبيعة الرسوم الإرشادية أنها لغة سهلة تخاطب الناس جميعا بلسان واحد، وهي بذلك تناسب الغالبية العظمى ممن يتعاملون معها. إنها لغة القاعدة العريضة التي لا يتطلب فهمها درجة معينة من التعلم أو الثقافة، فالناس مهما اختلفت ثقافاتهم يتجاوبون معها بسهولة ويسر، بل إنها في كثير من الأحيان تستقطب الجمهور لرؤيتها وتستهويهم لمعرفة مضمونها. ولذلك فهي تعتبر من أهم وسائل الاتصال التي إذا أُحسن توظيفها فإنها تحقق عائدًا مثمرًا وسريعًا.

أهميــة الرســوم الإرشـادية

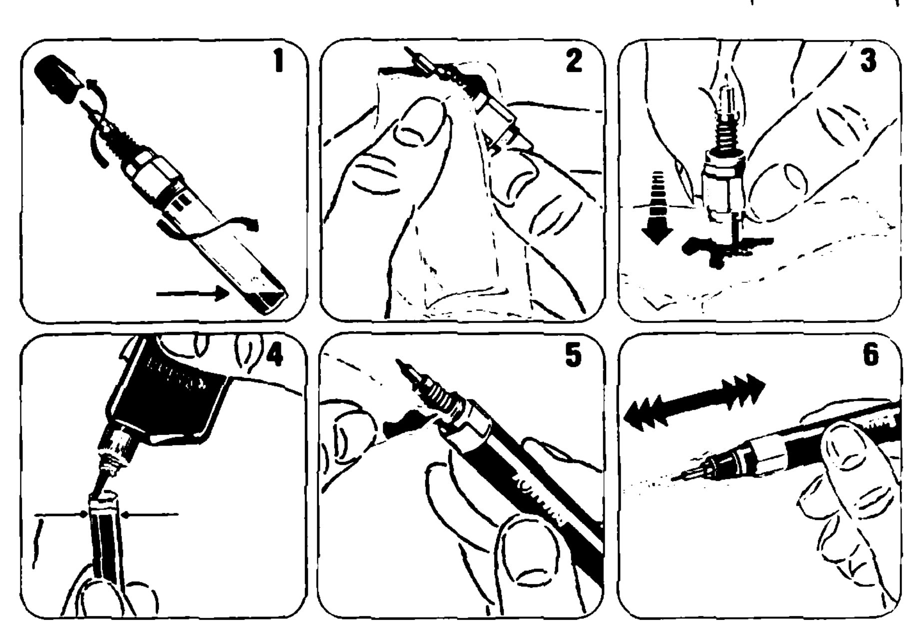
١) لما كانت الـرسـوم الإرشادية تسعى إلى توجيه الناس نحو اتباع السلوك الجيد المفيد، وتنهاهم عن السلوك الضارّ وتحذرهم من عواقبه بهدف المحافظة على كيان المواطنين وتحقيق أمنهم وسـلامتهم فإن مردود ذلك يعود على الفرد بالفائدة ثم ينعكس بالتالي على المصلحة العامة للمجتمع مما يسهم في إيجاد المناخ المناسب الذي يسمح بتحقيق رغبات الفرد في إطار النظم العامة لمتطلبات الحياة في المجتمع الذي ينتمي إليه.

٢) إن توظيف الرسوم الإرشادية ضرورة لا غنى عنها ولابديل لها في بعض جوانب الحياة. فنحن لا نستطيع أن نتخيل كم تصير الأمور في مجتمع لا يستخدم الرسوم الإرشادية في تنظيم حركة المرور، أو استخدامها في التوجيه والإرشاد للبعد عن مواطن الخطر أو اتباع السلوك المحمود.

٣) إن خروج الـرسوم الإرشادية في بعض الأحيان من الإطار المحلي إلى المستوى العالمي يجعلها أكثر انتشارًا وبالتالي يزيد من سعتها كلغة تفاهم في توصيل الرسائل لأكبر عدد من الجمهور المستقبل. فالأنظمة العامة التي تحكم عملية المرور في دول العالم واحدة والـدلالات الـرمـزية لاتجـاهات الأسهم وعلامات الخطر وقابل للكسر وممنوع الاقتراب والتصوير وغيرها يفهمها الناس مهما اختلفت ألسنتهم وتباينت أوطانهم، وفي ذلك توثيق للروابط بين شعوب العالم.

٤) الرسوم الإرشادية بما تتميز به من الجمع بين اللغة اللفظية ولغة الأشكال وكذلك الاعتماد على عنصر الإثارة والتبسيط والمبالغة في تجسيد الفكرة والتعبير عنها إنما تجذب بذلك المشاهد نحوها وتستقطبه لمعرفة مضمونها وما تدعو إليه، وهي في أحيان أخرى قد تعتمد على الأشكال وحدها في توصيل الرسائل الإرشادية المطلوبة، وهذا يتناسب كثيراً ومستوى أولئك الناس غير الملمين بالقراءة والكتابة وكذلك غير الناطقين باللغة السائدة للبلاد مما يجعلها أقرب اللغات للتفاهم مع تلك الفئات من الناس.

٥) توفر الرسوم الإرشادية - إذا أُحسن استخدامها - الكثير من الخسائر البشرية والمادية في المجتمع، فهي على سبيل المثال في المجال الصناعي توجه العاملين وترشدهم لكيفية الوقاية من أخطار المهنة وبذلك تقل الخسائر في الأرواح والأموال والخامات والمعدات، وهي في الإرشاد الصحي تقلل من انتشار الأمراض وما ننفق عليها من أموال طائلة في العلاج. كذلك فإن الرسوم الإرشادية المصاحبة للأجهزة الكهربائية وبعض الأدوات الاستعمالية (شكل رقم ٦) ينير الطريق أمام الناس لطرق الاستعمال الصحيحة تحقيقًا لأمنهم وسلامتهم وحفاظًا على تلك الأجهزة من التلف.[٦]



شكل رقم ٦ . رسم إرشادي عن كيفية استخدام قلم التحبير.

٦ عن نشرة إرشادية مرفقة مع قلم التحبير rotring .

٦) تعمـل الرسوم الإرشادية على توفير الجهد والوقت المبذولين في توصيل الرسالة للجمهور المستقبل، فهي تعتمد على ماقل ودل من العناصر الشكلية والألفاظ اللغوية مما يجعل المتلقي يتعامل معها في وقت قصير دون أن يبذل جهدًا كبيرًا بعكس ما يُبذل من وقت وجهد عند التعامل مع الرسوم التعليمية بما تحويه من تفاصيل كثيرة وبيانات مختلفة.

٧) تسهم الرسوم الإرشادية في تعليم وتثقيف الجمهور المستقبل وخاصة أولئك الذين لم تتـح لهم فرصة التعليم بالمؤسسات التربوية الأكاديمية. فهي بجانب ماتدعو إليه من تعديل للسلوك فإنها تعلِّم أيضًا فالإرشادات الخاصة بالإقلاع عن التدخين والتحذير من أضراره وكذلك الإرشادات الصحية العامة يتعلم الناس من خلالها بعض المفاهيم والمبادىء العلمية التي ترفع من مستواهم الثقافي والعلمي.

جوانـب القصـور في الرسـوم الإرشـادية

قد تؤثر بعض العوامل على الرسوم الإرشادية فتسبب لها قصورًا معينًا يؤدي في غالبية الأحيان إلى إعاقة تحقيق الأهداف المرجوة منها، وبالتالي فإن العائد من استثمارها في مجال التوعية والإرشاد يصبح ضئيلاً. ويمكن إرجاع القصور في تلك الرسوم إلى مصادر مختلفة من أهمها:

ا) القصور في الرسم الإرشادي نفسه

١)عدم وضوح الفكرة المعبرة عن الرسالة المراد توصيلها من خلال الرسم الإرشادي إلى الجمهور المستقبل نتيجة لضعف صياغتها من الوجهة الفنية والتشكيلية أو نتيجة للاعتماد في تنفيذها على مفردات أو أشكال بعيدة الصلة عن موضوع الرسالة مما يؤثر بشكل سلبي ومباشر على الجانب التعبيري فيها، وبالتالي فإن عملية الاتصال لا تتم كما ينبغي.

٢) من المهم أن يتحقق في الرسوم الإرشادية جانب الإثارة والتشويق لتصبح ذات فعـالية في استقـطاب المشاهد نحوها، وجذب الانتباه إليها، لأن ذلك بداية الطريق في

التعامل البصري مع تلك الرسوم، وبالتالي فإن هذه البداية تصبح منطلقًا يقود الرائي إلى محاولة التعرف على محتوياتها وفهم ما تدعو إليه، ولذلك فإن اختفاء عوامل الإثارة والتشويق في الرسم الإرشادي إنما يسبب له بعض القصور.

٣) قد يتجه الرسم الإرشادي في بنائه التشكيلي نحو الاهتمام بالتفاصيل التي لا ضرورة لها في توصيل الرسالة، وهذه التفاصيل غالبًا ما تُحدث نوعًا من التشويش على الموضوع الأساسي للرسم فيؤدي ذلك إلى انصراف المشاهد نحو تلك التفاصيل، والانشغال بها مما يضعف من درجة تركيزه حول موضوع الرسالة التي يهدف الرسم الإرشادي أن ينقلها إليه.

٤) بعض الرسوم الإرشادية تتضمن أكثر من رسالة، ويتم التعبير عنها تشكيليًا في حيز واحد مما يؤدي إلى تشتيت انتباه المشاهد وإضعاف قدرته على التفكير والفهم. وهذا النوع من الرسوم لا يحقق مردودًا مثمرًا لأنه كلما اقتصر الرسم الإرشادي على تأكيد فكرة واحدة تحمل مضمونًا محددًا وتم التعبير عن تلك الفكرة بأسلوب واضح وبسيط فإن ذلك يزيد من سعته في توصيل الرسالة لجمهور المشاهدين.

٥) قد تعتمد بعض الرسوم الإرشادية في تشكيلها على رموز جديدة غير مألوفة للناس مما يؤدي إلى إضعاف درجة الاستجابة عند المتلقي لتلك الرسوم. وإذا كانت الرموز لغة تعتمد على الأشكال فإن فهمها يتطلب معرفة تامة بدلالاتها المختلفة حتى تتم الاستجابة بشكل جيد لما نتعامل معه من تلك الرموز، ولذلك فإن ضعف درجة الألفة بين الجمهور المستقبل والرموز المستخدمة في إعداد الرسم الإرشادي إنما يعيق كثيرًا في فهم المعنى المقصود.

٦) قد يكون الرسم الإرشادي منفذًا بخطوط غير واضحة أو ألوان ضعيفة لا يوجد بينها أي درجات من التباين، أو قد يكون منفذًا بخامات مصقولة لامعة كثيرًا ما ينتج عنها بعض الانعكاسات الضوئية التي تؤثر في الرسم فتغير من طبيعته المرئية حيث يصعب إدراكه

إدراكًا كليًا في وقت واحد. إن كل هذه الأمور غالبًا ما تسبب إجهادًا بصريًا للمشاهد عندما يريد الإلمام بالمكونات العامة للرسم.

٧) قد تكون اللغة اللفظية المصاحبة للرسم الإرشادي مكتوبة بشكل مطول فيحتاج استيعابها إلى وقت طويل، وقد تكون مختصرة جدًا لا تفي بالمعنى المقصود، وقد تكون مكتوبة بأسلوب غير مفهوم من الوجهة اللغوية، وقد تكون الكتابة غير مناسبة من حيث ملاءمة نوع الخط المستخدم وحجمه ووضعه وعلاقته بالرسم. كل هذه الأمور تقلل من إيجابية الرسم الإرشادي وتضعف من فعاليته في تحقيق الهدف المنشود.

٨) عند تنفيذ بعض الرسوم الإرشادية قد تستخدم في ذلك خامات غير جيدة من حيث قوة التحمل لطول فترة العرض أو سرعة التأثير بالعوامل الطبيعية، الأمر الذي يؤثر في تلك الرسوم ويجعلها غير واضحة، وبالتالي فإنها لا تعطي عائدًا مثمرًا يقابل ما بذل في إعدادها من جهد بشري ومادي.

ب ـ جوانب القصور في طريقة العرض

تعتبر عملية اختيار المكان المناسب لعرض الرسوم الإرشادية من العوامل المهمة التي تسهم في زيادة فعالية تلك الرسوم وتحقيق أهدافها، ولذلك فإنه من الضروري مراعاة تنفيذ هذه الأمور بدقة قبل الشروع في تقديم الرسوم الإرشادية لجمهور المستقبلين، وذلك بعمل الدراسات اللازمة التي تساعد القائمين على عرض تلك الرسوم في اختيار أفضل الأماكن وأكثرها ملاءمة للعرض. وقد لوحظ أن هناك كثيرًا من الأخطاء الشائعة تقع عند اختيار أماكن عرض الرسوم الإرشادية مما يؤدي إلى ظهور بعض جوانب القصور في تلك الرسوم، ذلك إذا تم الاختيار بطريقة عشوائية لا تقوم على التخطيط السليم، ومن أهم تلك الأخطاء ما يلي:

١) عرض الرسم الإرشادي في مكان غير جماهيري لا يرتاده كثير من الناس مما يجعله في معزل عن غالبية الجمهور المستقبل، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون المردود ضعيفًا للرسالة التي يتضمنها ذلك الرسم.

٢) تثبيت الـرسـم الإرشـادي على خلفية مشـوهة أو غير مستوية، أو بها آثار من ملصقات قديمة مما يؤثر بطريقة سلبية على الشكل الجمالي لذلك الرسم، وبالتالي فإنه يفقد جانبا من عامل الإثارة والتشويق.

٣) وضـع الـرسم الإرشـادي في مكـان مزدحم برسوم أخرى مما يُحدث نوعًا من التشويش الذي يؤثر بطبيعة الحال على الطبيعة المرئية للرسم المعروض ويضعف من مقدرة المشاهد على الإلمام بمكوناته نتيجة لضعف درجة التباين بين الشكل والأرضية.

٤) عرض الرسم الإرشادي في مكان لا تتوفر فيه الإضاءة الكافية للرؤية الطبيعية، أو في مكان شديد الإضاءة مما قد يترتب عنه إحداث بعض الانعكاسات الضوئية على الرسم أو على أجزاء منه، وهذا الأمر يعيق عملية الرؤية عند المشاهد.

٥) وجـود الـرسم الإرشـادي في مكـان يتـأثر بالعوامل الجوية المختلفة كالرطوبة والحرارة، والأمطار والأتربة وأشعة الشمس القوية، مما قد يؤدي إلى إتلافه، ومن مظاهر هذا الإتـلاف اختفـاء أجـزاء من مكـونـات الرسم، أو إضعاف درجة الوضوح بين عناصره المختلفة، أو إحداث بعض التجعيدات التي تغيِّر من طبيعة سطحه وغير ذلك من المظاهر الأخرى.

٦) عدم تقـدير المسـافـة بين مكـان العـرض وعين المستقبل، كأن يوضع الرسم الإرشادي رغم صغر مساحته في مكان يبعد أكثر من اللازم عن عين المشاهد بما لا يحقق له رؤية سليمة وواضحة، أو يوضع الرسم رغم كبر مساحته في مكان ضيق لا يبعد عن عين المشاهد بمسافة مناسبة تحقق له رؤية طبيعية فتمكنّه من الإلمام بمكونات الرسم المعروض بسهولة.

٧) عدم مناسبة زاوية الرؤية للمشاهد مما قد يسبب له إجهادًا بصريًا، فقد يعرض الرسم الإرشادي مائلاً أو غير متزن من الوجهة المرئية، وقد يُثبَّت في بعض الأحيان أعلى

من مستوى النظر أو أسفل منه، وقد يقع في مستويين كأن يثبت على أحد الأركان في جدار معين، فيظهر جزء منه في مستوى والجزء الآخر في مستوى ثان، وكل هذه الأمور لا تساعد المشاهد على سهولة التناول البصري للرسم المعروض.

٨) عرض الرسم الإرشادي في أماكن لا يرتادها أكثر الجماهير اهتمامًا بنوعية الرسم المعروض كأن تعرض رسوم إرشادية عن السلامة والأمن الصناعي لمجتمع الزراعيين أو تعرض رسوم إرشادية عن تنمية الثروة النباتية والحيوانية لمجتمع عمالي لا تمثل تلك الرسوم اهتمامًا أساسيًا لديه.

٩) عرض الرسم الإرشادي في وقت لا يلائم المناسبة التي يعالجها ذلك الرسم، كأن تعرض الرسوم الإرشادية الخاصة بالوقاية من أمراض الصيف في فصل الشتاء، أو تعرض الرسوم الإرشادية للطلاب عن كيفية استثمار وقت الفراغ، خلال العطلة الصيفية قبل انتهائهم من مقررات عامهم الدراسي.

١٠) عرض الرسم الإرشادي في مكان توجد به بعض الحواجز الطبيعية كالأشجار والتلال أو الحواجز الصناعية كالأسوار وأعمدة الإنارة مما يؤدي إلى حجب الرسم الإرشادي أو أجزاء منه عن المشاهد.

جـ) القصور في المضمون

يشكل مضمون الرسالة التي ينقلها الرسم الإرشادي جانبًا بالغ الأهمية ولذلك إذا كان المضمون جيدًا فإن العائد سيكون مثمرًا ومفيدًا، ويقصد بالمضمون جوهر الرسالة التي نود أن يستجيب لها الجمهور. ومن الملاحظ أنه عند تصميم الأفكار المختلفة لبعض الرسوم الإرشادية لا يوضع في الاعتبار تركيز الاهتمام على هذا الجانب بشكل خاص مما يؤدي إلى وجود بعض عوامل القصور في الرسم الإرشادي نفسه، ومن أهم تلك العوامل ما يلي:

١) بعد المضمون عن المشكلات الرئيسة التي تمس مصلحة الجماهير. فالرسم الإرشادي في حقيقته هو تعبير صادق وانعكاس أمين للمشكلات التي يعاني منها المجتمع

بهدف توجيه الرأي العام وتبصيره بتلك المشكلات ليتجنب أخطارها وما ينجم عنها من أضرار ثم العمل على حلها وفق الإمكانات المتاحة.

٢) عدم اتفاق المضمون مع عادات وتقاليد المجتمع، فلكل مجتمع عاداته وتقاليده التي يهتم كل فرد من أفراده بالمحافظة عليها، ولذلك فإن خروج المضمون عن إطار العادات والتقاليد السائدة في المجتمع إنما يؤدي إلى قصور الرسم الإرشادي وإعاقة تحقيق أهدافه.

٣) بعد المضمون عن القيم الدينية والروحية للمجتمع، فلكل مجتمع قيمته الدينية والروحية التي يجب أن تُحترم وتُصان، ولذلك فيجب أن تكون الرسوم الإرشادية متمشية مع هذه القيم الدينية والروحية، بل ينبغي على الرسم الإرشادي أن يستند إلى تلك القيم في ترسيخ وتأكيد السلوك الطيب المحمود والتحذير من عواقب السلوك الضار.

٤) ينبغي أن يكون مضمون الرسم الإرشادي صحيح المحتوى، وذلك بالتأكد من خلوه من الأخطاء العلمية والفنية، وكذلك خلوه من الأخطاء التي قد تعكس بعض المفاهيم الخاطئة عند المستقبل، كذلك فينبغي أن تكون اللغة المصاحبة للرسم الإرشادي سليمة خالية من الأخطاء اللفظية والإملائية، بعيدة عن العامية قدر الإمكان، مضافًا إلى ذلك فإن الاهتمام بتوظيف الرموز المناسبة والملائمة من حيث درجة الألفة للجمهور إنما يشكل جانبًا كبيرًا من الأهمية.

د ـ القصور من جانب المشاهد

قد يكون الرسم الإرشادي مستكملاً من حيث الإعداد الجيد، وغير قاصر في مضمونه، ومعروضًا بطريقة سليمة ومناسبة لا قصور فيها ومع ذلك فإنه لا يحقق أهدافه المرجوة كما ينبغي نتيجة لوجود بعض القصور من جانب المشاهد، ومن أهم العوامل التي قد تسبب هذا القصور ما يلي:

١) تؤثر الحالة الصحية للمشاهد على قدرته في الاستجابة للرسم الإرشادي بشكل

مباشر فإذا كان ضعيف البصر مثلاً فإنه لا يستطيع أن يُدرك مكونات الرسم المعروض أمامه، وبالتالي فإن درجة الاستجابة لمضمون ذلك الرسم ستكون منعدمة.

٢) كذلك يؤدي ضعف المستوى الثقافي للمشاهد إلى ضعف استجابته للرسم الإرشادي، فإذا كان المشاهد غير ملم بالقراءة والكتابة، وأيضًا غير مُدرك لدلالات الرموز التي قد تستخدم أحيانًا في تلك الرسوم فإنه من الطبيعي أن يصبح غير قادر على التعامل مع تلك الرسوم.

٣) تؤدي الاهتمامات الشخصية دورًا مهمًا في استقطاب المشاهد نحو الرسم الإرشادي، فإذا كان المشاهد لا يمارس عادة التدخين فإن اهتماماته بالرسوم الإرشادية التي تعالج مشكلات التدخين وأضراره الصحية والاجتماعية تكون قليلة، كذلك فإن المشاهد الذي يعمل في المجال الزراعي أو الحقل التعليمي تكون اهتماماته قليلة بالرسوم الإرشادية التي تعالج مشكلات السلامة والأمن الصناعي.

٤) أما الحالة النفسية العامة للمشاهد فلا تقل شأنا عن العوامل السابقة فهي لا تؤثر سلبيًا على استجابة المشاهد للرسوم الإرشادية فحسب بل تؤثر كذلك على استجابته وتعامله مع مظاهر الحياة المختلفة.

موقف الجمهور من الرسم الإرشادي

تعتبر الرسوم الإرشادية من أهم وسائل الاتصال، فهي تحمل في مضمونها رسائل محددة توجه عن قصد إلى الجمهور المستقبل بهدف التأثير في سلوكياته والرقي بها نحو الأفضل. ويبذل في إعداد تلك الرسوم وتنفيذها جهدًا بشريًا وماديًا كبيرًا من أجل أن يعود ذلك بالفائدة على كل من يتعامل مع تلك الرسوم. ورغم ذلك فأحيانا ما نجد فئة من الناس تقف موقفًا سلبيًا تجاه ما يعرض عليهم من رسوم إرشادية متجاهلين دورها المهم في توجيه الناس وإرشادهم إلى ما يحقق لهم سهولة التعامل والتكيف مع متطلبات الحياة ومظاهرها المختلفة.

إن الجمهور الواعي بدور الرسوم الإرشادية والمدرك لقيمتها الحقيقية عليه ألا يتعامل مع تلك الرسوم تعاملاً سطحيًا يقتصر على مجرد النظرة السريعة العابرة التي لا تخرج عن كونها إدراكًا كليًا للمساحة العامة للرسم الإرشادي، بل عليه أن يُمعن النظر في كل ما يقع عليه بصره من رسوم محاولا فهم واستيعاب ما تنقله من أفكار مختلفة وما ترمي إليه تلك الأفكـار من أهداف، حتى تكون الفرصة متاحة لتحقيق التفاعل الحقيقي بينه وبين ما تعرض عليه من رسائل إرشادية.

كذلك فينبغي على الجمهور أن يعمل جاهدًا من أجل تطبيق المفاهيم التي تنقلها الرسوم الإرشادية إليه، ولا يكون اهتمامه قاصرًا على مجرد الرؤية السريعة العابرة، فقيمة الرسم الإرشادي تكمن في مدى فعاليته في تعديل السلوك.

Functional and Esthetic Aspects of Guiding Signs

Abdulaziz M. Alageely and Muhyiddin Sayed Ahmad Tarabeh
Assistant Professors, Department of Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of guiding signs in our daily life is to guide the human behavior, so that man can adapt himself easily and safely to the circumstances around him. Guiding signs must be clear, simple and brief, and can be abstract and symbolic. Sometimes these signs are a combination of verbal and non-verbal languages, and sometimes consist only of graphics. These signs are of two kinds. The first kind is general, it deals with all people. The second kind is specific; it deals with specific matters. The guiding signs are set to help people and protect them, and if everyone follows them and behaves as they say, then life will be safe and secure.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٠٩ - ١٢٤ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الشكل النجمي في الفن الإسلامي

عبدالفتاح أحمد عبداللطيف

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. ارتبطت فلسفة الفن الإسلامي بالعقيدة الإسلامية، حيث استقى الفنان المسلم كل أعماله من روح تلك العقيدة هادفًا من وراء ذلك زيادة ارتباطه بخالقه.

وقد تنوعت مجالات الفن الإسلامي تنوعًا كبيرًا ظهرت آثاره في كل مظاهر الحياة بوجه عام، ولعله من أبرز المجالات التي اهتم بها الفنان المسلم هي العمارة الإسلامية حيث أولاها اهتمامًا خاصًا شمل عناصرها ومكوناتها المتعددة.

وكان للشكل النجمي دوره البارز في زخرفة وتجميل الكثير من المنجزات الإسلامية أبرزها المساجد باعتبارها بيوت الله حيث نجد ذلك الشكل الكائن في المنابر والمحاريب والقباب والأسقف والملابس وغيرها.

ولعل ارتباط الفنان المسلم واهتمامه بالشكل النجمي هو ورود لفظ النجم في أكثر من موضع في القرآن الكريم الذي هو دستور الحياة.

المقدمة

نبعت فلسفة الفن الإسلامي بصفة أساسية من جوهر العقيدة الإسلامية، الأمر الذي جعل الفنان المسلم يعيش متأملاً لكل ما يقع عليه بصره من المخلوقات الكونية من حوله، وقد بدأ هذا التأمل من جانب الفنان المسلم كمنطلق للتقرب إلى الله والإيمان بقدراته الخلاقة

العظيمة التي ملأت الأرض والسماء وما بينهما. ثم ما لبث أن وجه الفنان المسلم تأملاته في مخلوقات الله إلى محاولة توظيف انطباعاته عن تلك التأملات لإيجاد فنون ترتبط في مظهرها وجـوهرها بتلك العقيدة التي طالما كانت هي دستور الإنسان المسلم بتوظيف ذلك الفن لخدمة مظاهر الحياة بشكل عام وخاصة في المجالات التطبيقية المتنوعة. حيث عم الفن وانتشر في المظاهر الحياتية المتباينة كالعمارة والأدوات الاستعمالية المختلفة، ومنذ مولد ذلك الفن نراه قد اصطبغ بصبغة فريدة جعلت له شخصية متميزة بين الفنون الأخرى.

ولقد لجأ الفنان المسلم إلى أساليب تشكيلية في تحقيق أعماله الفنية لتسير وفق المنهج الإسـلامي وتبتعـد كل البعـد عما يخالفـه ولذلك فقد اتجهت تلك الفنون بوجه عام إلى التشكيل المجـرد الذي يعتمد في بنائه على جوهر الأشياء دون محاكاتها أو محاولة مضاهاة مخلوقات الله. ولذلك فقد كان التجريد أقرب الأساليب التشكيلية التي تحقق للفنان المسلم ذلك الأمر.

ولعلنا ندرك كيف استطاع الفنان المسلم أن يحقق من خلال المفردات التشكيلية فنًا عظيما استقى منه فيما بعد الكثير من الفنانين على مر العصور بل إنه قد قامت في عصرنا الحديث مدارس فنية تعتبر منطلقة من جوهر ذلك الفن.

وتجلت إنجازات الفنان المسلم فيما قدمه من ابتكارات فنية متنوعة وخاصة في مجال الزخرفة بأشكالها المتباينة سواء أكانت تعتمد في تشكيلها على المفردات الهندسية أو المفردات النباتية أو الكتابات أو المفردات الحيوانية والآدمية أو الجمع بين نوعين منها أو أكثر.

والذي لاشك فيه أن الفنان المسلم كان فنانًا مبتكرًا له شخصية متميزة فريدة تتضح معالمها من خلال التعرف والإحساس بالسمات الجوهرية للفن الإسلامي وهذا الأمر قد جعل لما أبدعه من الفن الإسلامي على مر العصور ثقلًا فنيا يعترف به كل من يدرك ويتذوق ذلك الفن الأصيل. ولا أدل على ذلك من أن كبار المفكرين وعلماء الآثار والمهتمين بالتراث الإسـلامي قد اتجهـوا مهتمـين اهتمامًا بالغًا بتناول المجالات المتعددة لذلك الفن بالنقد

والتحليل الفني ونشره بلغات عدة ليتاح لشعوب العالم أجمع وخاصة لغير الناطقين باللغة العربية أن يتذوقوا ذلك الفن وأن يدركوا قدر الفنان المسلم وما حققه من تراث فني عظيم يعبر عن روح العقيدة الإسلامية ويسهم في نشر بعض الجوانب التي تدعو إليها تلك العقيدة.

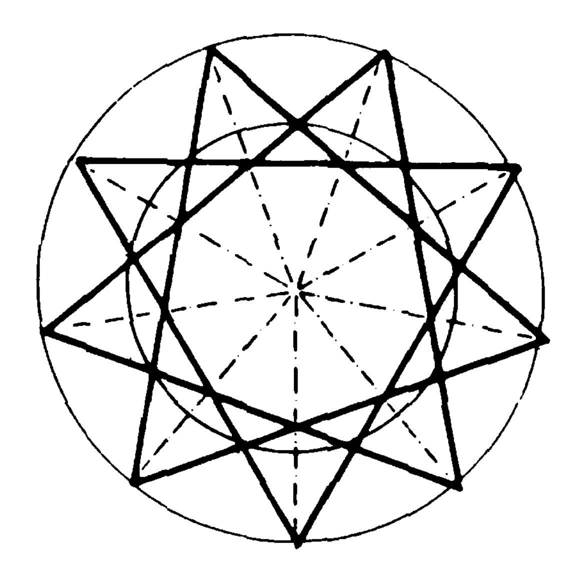
ونتيجة لتأملات الفنان المسلم في المظاهر الطبيعية والمخلوقات الكونية من حوله وإيمانه الراسخ بعظمة الخالق سبحانه وتعالى فقد أدرك أن وراء كل ظاهرة من الظواهر الطبيعية خالق قادر هو رب العرش العظيم فكان ذلك دافعًا قويًا عنده لمتابعة نمو النبات والكائنات وحركة الرياح والنجوم والشمس والقمر متدبرًا ما وراء هذه الظواهر الكونية من عظمة أهدته إلى طاعة الخالق والإيمان بوحدانيته.

ولما وجد الفنان المسلم تكرار ورود بعض الظواهر الكونية في نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية حاول توظيف مدلولاتها فيما أنجزه من فن، ولعل أكثر الظواهر التي اهتم بها هي ظاهرة وجود النجوم في السماء. فذهب يزيد من تأمله للنجم وبدأ في توظيفه بشكل مبتكر لا وجود لمثيله في الطبيعة ولكنه مستوحى منها.

ولعلنا نكون قد حققنا جانبا مما نصبو إليه من تأكيد عظمة ذلك الفن الإسلامي الأصيل إذا ما ألقينا الضوء على الشكل النجمي في الفن الإسلامي وكيف تناوله الفنان المسلم من الوجهة التشكيلية والجمالية والوظيفية.

ماهية الشكل النجمي

شكل هندسي منتظم تقع رؤوسه أو زواياه على محيط دائرة وحدوده الخارجية عبارة عن خط منكسر منتظم رؤوس زوايا انكساراته الداخلية تقع على محيط دائرة واحدة كما تقع رؤوس زوايا انكساراته الخارجية على محيط دائرة أخرى أقل اتساعا من السابقة، شكل رقم ١ [١، ص٢٤]، ويختلف المظهر المرئي للشكل النجمي وفقًا لعدد زوايا انكساراته.



شكل رقم ١ . كيفية تكوين الشكل النجمي.

فإذا كان يعتمد في تشكيله على خمس زوايا كان الشكل الناتج خماسيًّا وإذا اعتمد في تشكيله على ست زوايا داخلية كان الناتج شكلاً سداسيًّا وهكذا يمكن الحصول على العديد من الأشكال النجمية ذات الهيئات المختلفة وذلك بالتحكم في عدد رؤوس زواياه.

دوافـع استـخدام الشكل النجمي في الفن الإسلامي

لقـد كان لعنصر البيئة في الفن الإسلامي أثر واضح، فالمجتمع الزراعي ومجتمع الرعي حققا وحدة فنية وتضافرًا في اكتمال الجوانب الفنية في وحدة واحدة.

فاستمد الفنان أعماله من طبيعة تقسيمات الأرض الزراعية الهندسية والخطوط المتوازية واتساع المساحات وعرضها وعمقها كما أن أشكال النباتات وتنوعها والامتدادات المتفرعة والدائرية والمتشابكة والملتوية ودأبه على الملاحظة الدقيقة والحساسية المرهفة للنباتات وتتبع نموها كان منطلقًا لتشكيلاته الفنية.

وفي البيئة الصحراوية باتساعها فقد دأب الإنسان فيها على المتابعة الدقيقة في البحث عن بئر للماء هنا وعشب ومرعى هناك وتتبع التغيرات في السماء من غيوم وشروق وعواصف ورياح كل هذا مقترنا بعامل الهدوء والسكينة الذي يخيم على الصحراء.

وكل من الزارع في الحضر والبدوي في الصحراء فقد جمعهما عنصر المتابعة والملاحظة الـدقيقـة لقبة السماء باعتبارها مصدر المياه والاهتداء للسير والقوافل من خلال ملاحظة النجـوم والكـواكب لأي تطورات ينتـج عنها تغيير المناخ الذي هو أحد الأسباب للحياة للأرض والنبات والإنسان على حد سواء.

ثم تبع ذلك أن لكل سبب مسببا فلابد أن يكون وراء كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة خالق وصانع، وإدراك بوجود رب واله لهذا الكون. فكان ذلك تمهيدًا لمتابعة حركة النجوم وسيرها وتقصي وجودها كضياء وكتنظيم واهتداء وجمال يزين صدر السماء.

ومن هنـا كان ارتباط الإنسان بالنجم فحاول معرفة أسراره واكتشاف كنهه ولعلها كانت الخطوة الأولى لإدراك علوم الرياضيات والفلك والنظريات الهندسية والعلمية.

ثم يتأكد عنصر النجم في آيات القرآن ليلفت نظر المسلم لأهمية هذا الكائن.

- ﴿وَعَلَٰمَٰتٍۚ وَبِٱلنَّجۡمِ هُمۡ يَهۡتَدُونَ﴾ [النحل، آية ١٥]
- ﴿وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهۡتَدُواْ بِهَا فِي ظُلُمَٰتِ ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِۗ قَدۡ فَصَّلۡنَا ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾ [الأنعام، آية ٩٧]
- ﴿وَٱلنَّجۡمُ وَٱلشَّجَرُ يَسۡجُدَانِ﴾ [الرحمن، آية ٦]
- ﴿فَنَظَرَ نَظۡرَةٗ فِي ٱلنُّجُومِ﴾ [الصافات، آية ٨٨]
- ﴿وَٱلنَّجۡمِ إِذَا هَوَىٰ﴾ [النجم، آية ١]

وقـد فسر البعض النجم بأنه النجم الذي في السماء كما فسر بعضهم النجم بأنه النبات الذي لا يستوى على سوقه كالشجر وسواء كان هذا أم ذاك فإن مدى الإشارة في النص الواحد ينتهي إلى حقيقة اتجاه هذا الكون وارتباطه [٢، ص٢٠].

والكون خليقة حية ذات روح يختلف مظهرها وشكلها ودرجتها من كائن إلى كائن ولكنها في حقيقتها واحدة.

فإن الله خلقنا وأعطانا الإحساس بالتناسق فكل ما يوجد حي متحرك لأن كل شيء متتابع ومتصل وكل كوكب ونجم إن هو إلا كائن حي .

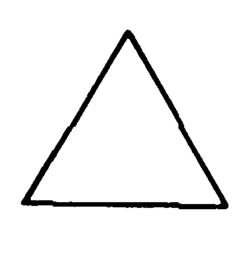
ولما كانت قدرة الإنسان على رؤية النجوم في السماء بالعين المجردة غير كافية للوقوف على هيئة النجم أو شكله وإدراك إمكاناته أو تفاصيله فقد تعامل الإنسان بصريًا مع النجوم في السماء بشكل إدراكي عام، فهو ليس لديه تصور كامل عن شكل محدد للنجم فانطباعه عن النجم لا يخرج عن كونه بقعة مضيئة يراها في السماء، ولذلك فقد استوحى من شكل النجوم أشكالا رمزية أخذت فيها بعد طابعًا فريدًا عرف من خلال مجالات الفن الإسلامي المتعددة. وما توصل إليه الفنان المسلم من هيئات مختلفة للشكل النجمي إنما هي نتيجة لمحاولاته المتعددة وبحثه الدائم وتأملاته المستمرة في المخلوقات الكونية من حوله وقد دفعه كل ذلك إلى التوصل إلى العديد من الأشكال النجمية المتباينة في هيئاتها العامة التي سعى إلى توظيفها توظيفًا جماليًا وتشكيليا أسهم بقدر كبير في إثراء القيم الفنية وتأكيدها في كل المشغولات التي أنجزها الفنان المسلم على مر العصور.

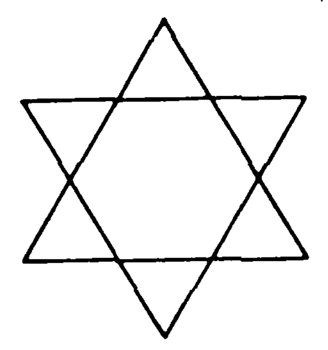
الأســاس الهندســي للشــكل النجمــي

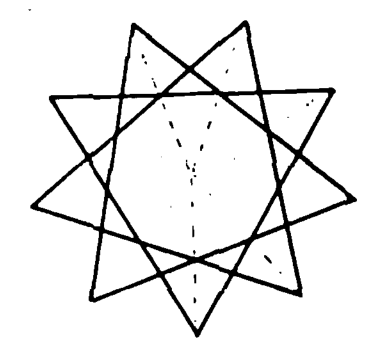
يعتمد الأساس الهندسي لتكوين الشكل النجمي على حركة الخط المستقيم بشكل متغير الاتجاه حيث ينتج عن تلك الحركة ما يسمى بالخط المنكسر. والخط المنكسر المكون للشكل النجمي يتحرك حركة مغلقة حول مركز ثابت. كما ينتج عن تلك الحركة مجموعة من الزوايا الداخلية والخارجية تختلف في مقاديرها وأعدادها وفقا لاختلاف أضلاع الشكل النجمي، فإن كان يتكون من اثني عشر ضلعًا فإنه يحتوي على ست زوايا داخلية وست زوايا أخرى خارجية. ولذلك فإن الشكل النجمي الناتج يتوقف على عدد الزوايا المكونة له.

وهناك عدة طرق لبناء الشكل النجمي برع الفنان المسلم في وضع الأسس الهندسية والرياضية المحكمة والدقيقة التي تحقق تكوين العديد من تلك الأشكال بهيئات ابتكارية متباينة. ومن أبسط تلك الطرق استخدام وضع مثلثين أضلاعهما الستة متساوية بشكل

متراكب بحيث يبعد رأس كل زاوية من الزوايا الست للمثلثين بمسافة متساوية من المركز الذي يجمعهما معا (شكل رقم ٢).

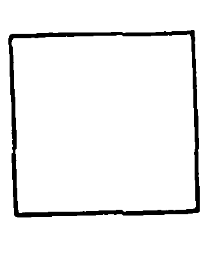


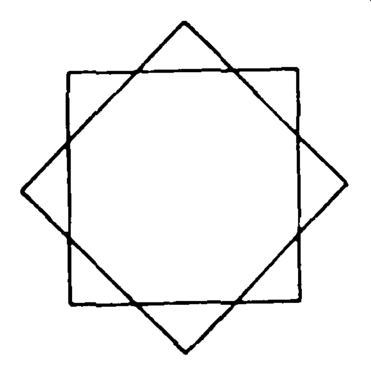




شكل رقم ٢ . تكوين الشكل النجمي بتراكيب المثلثات.

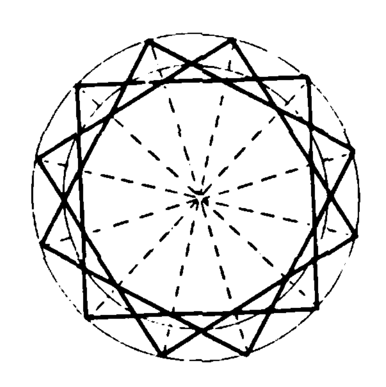
وبالطريقة نفسها يمكن استخدام مربعين متراكبين في الحصول على الشكل النجمي (شكل رقم ٣) واستخدام الشكل السداسي الأضلاع أو غير ذلك.





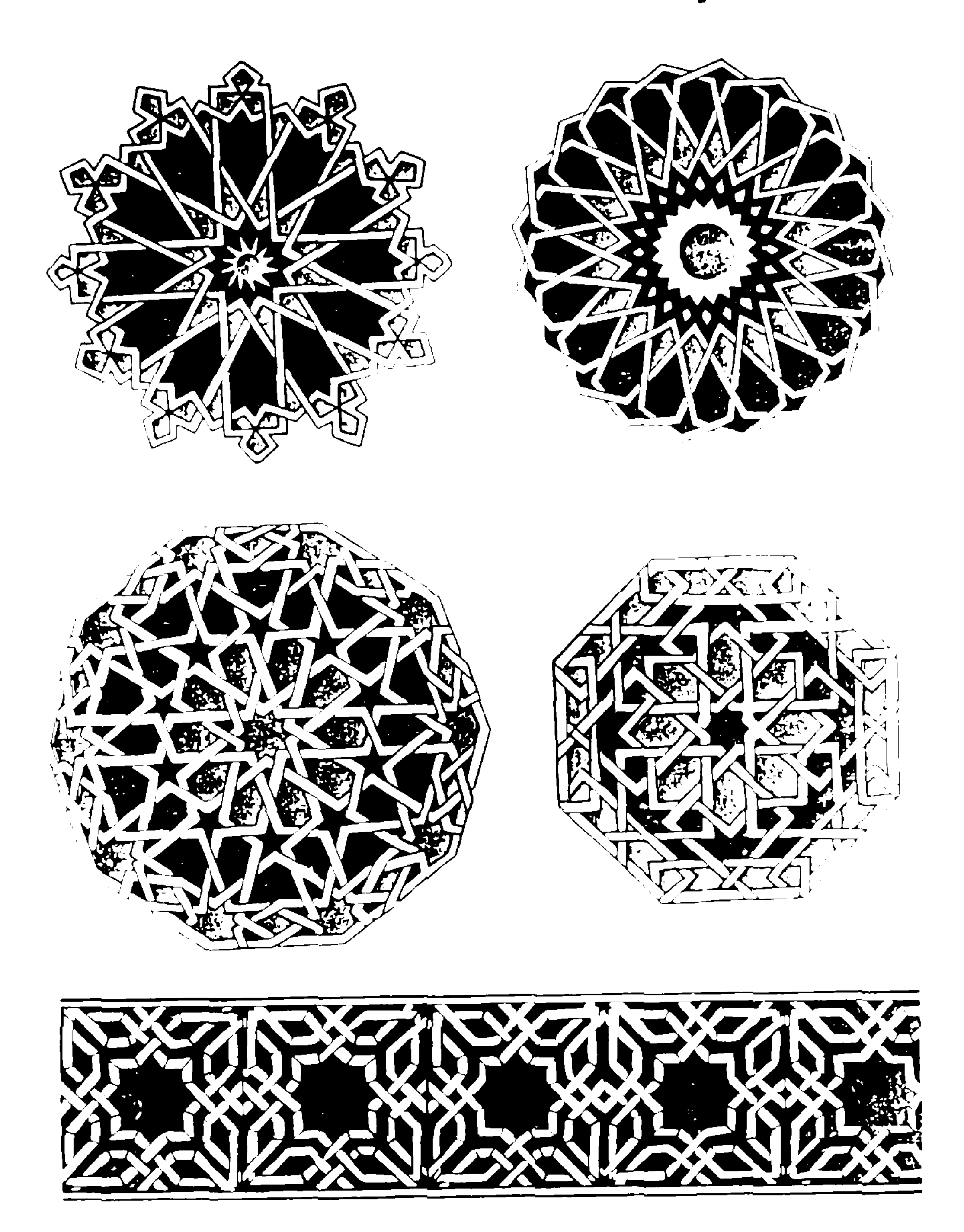
شكل رقم ٣ . تكوين الشكل النجمي بتراكيب مربعين.

ويمكن تحقيق الشكـل النجمي بأي عدد من الـزوايا وذلـك باستخـدام دائرتين متداخلتين بعد تقسيم محيط كل منهما إلى عدد الزوايا المطلوب في شكل رقم ٤.



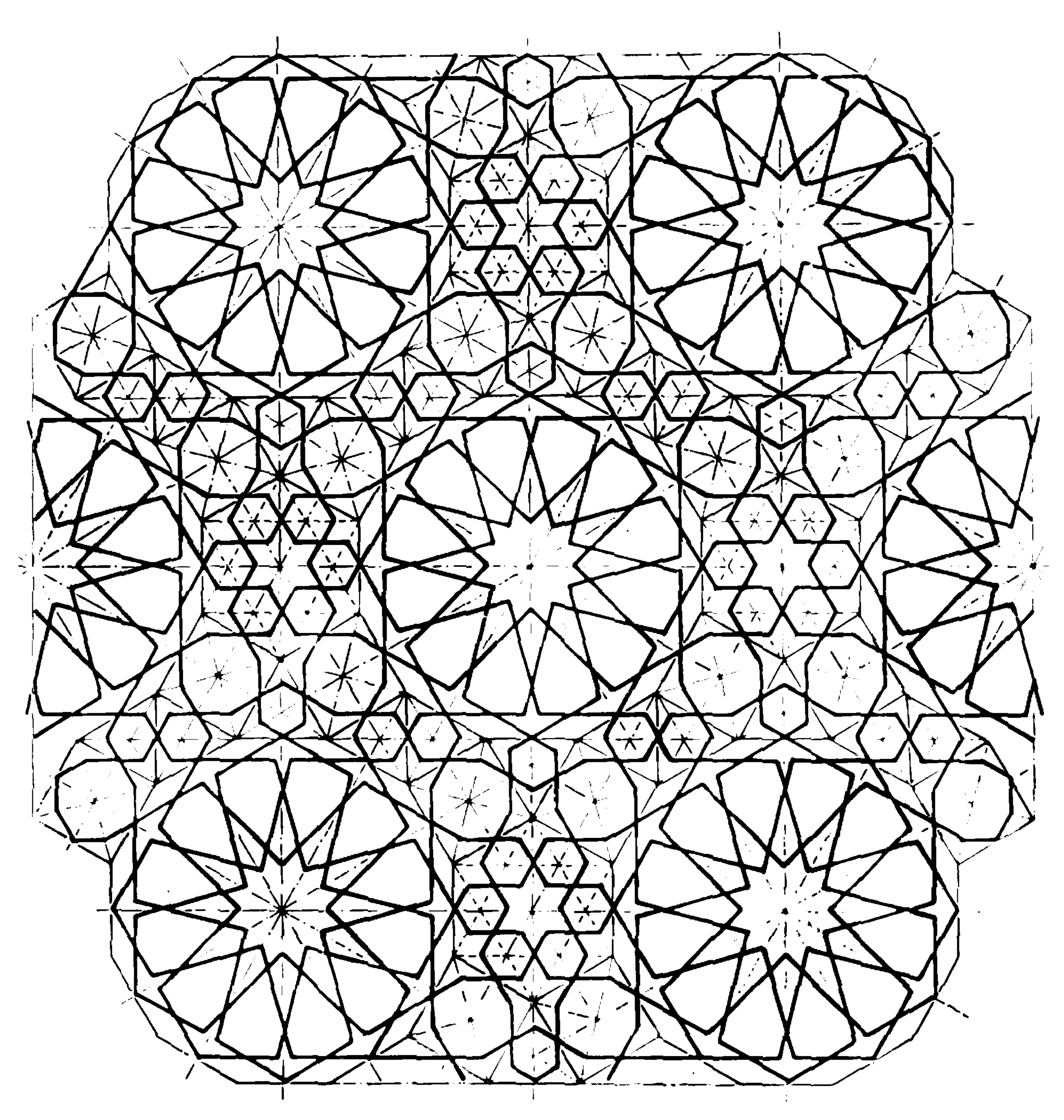
شكل رقم ٤ . طريقـة رسـم الشكل النجمي.

وهناك عدة طرق أكثر تعقيدًا من حيث عملية التنفيذ والتطبيق العملي للحصول على أشكال نجمية مختلفة والتي يتضمن شكل رقم ٥ [٣، ص٤١] بعضا منها.

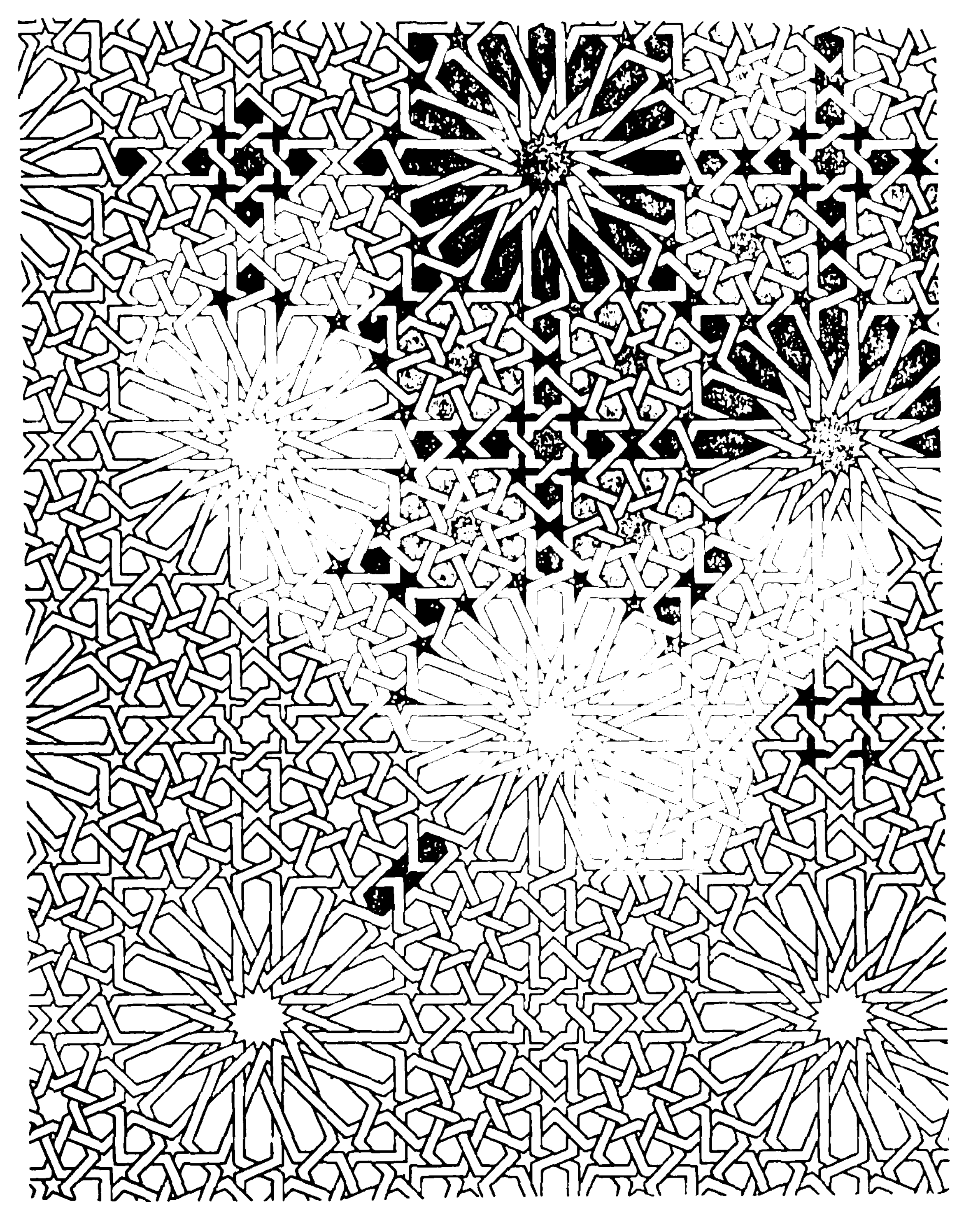


شكل رقم ٥ . نماذج مختلفة من الأشكال النجمية.

والشكل النجمي وحدة هندسية قائمة بذاتها ولكنه كثيرًا ما تم توظيفه فنيًا وابتكاريًا بحيث أمكن للفنان المسلم أن يجعل من هذه الوحدة نواة لبناء تشكيلات غاية الدقة والتعقيد من حيث تركيباتها التشكيلية كما استطاع أن يصيغ منهال تشكيلات مفتوحة النهايات مما أتاح له فرصة استخدامها في مجالات الفنون الإسلامية على اختلاف أشكالها (شكل رقم ٦، ٧) [٣، ص١٧٧].



شكل رقم ٦. تكوينات مفتوحة النهايات للشكل النجمي.



شكل رقم ٧ . تكوينات مفتوحة النهايات للشكل النجمي.

مجالات توظيف الشكل النجمي في الفن الإسلامي

تمكن الفنان المسلم خلال الأحقاب التاريخية المختلفة أن يتوصل إلى مجموعات كثيرة من الأطباق النجمية التي تحمل في ثناياها الكثير من الجوانب الفنية والتشكيلية التي تشهد بقدرة ذلك الفنان الابتكارية وسيطرته على ذلك الشكل بتوظيفه في مجالات متعددة من مجالات الفن الإسلامي، سواء أكانت ترتبط بالمجالات الفنية البحتة أو المجالات التطبيقية الوظيفية التي شملت مظاهر الحياة العامة والأدوات الاستعمالية اليومية التي طالما عاش بينها الإنسان المسلم وارتوى من قيمها الفنية والجمالية وازداد عبرة وعظة وإيمانا بعظمة الخالق وسنة رسوله من خلال وعيه وإدراكه بما كانت تنقله تلك الأعمال الفنية من بعض مبادىء الدين الإسلامي الحنيف والسنة النبوية المطهرة.

والذي يرجع إلى الآثار الإسلامية التي خلفها الفنان المسلم في الأقطار الإسلامية والعربية يستطيع أن يقف على مدى ما توصل إليه الفنان المسلم من إنجازات بهرت الإنسان خلال العصور اللاحقة وحتى عصرنا الحديث.

ولعل الرجوع إلى مختارات من توظيف الفنان المسلم للشكل النجمي في المنجزات الفنية الإسلامية يشير بوضوح إلى إلقاء الضوء عليه في هذا المجال. ولعله يكون من الصعوبة بمكان أن نتطرق لكل المجالات التطبيقية والفنية التي عالجها الفنان المسلم من خلال توظيف الشكل النجمي وإنما يحتم علينا الأمر أن نلجأ إلى إلقاء الضوء على بعض المجالات منها التي نرى فيها بعضا من التنوع والتي تشير بجلاء إلى ما تضمنته من قيم فنية وجمالية.

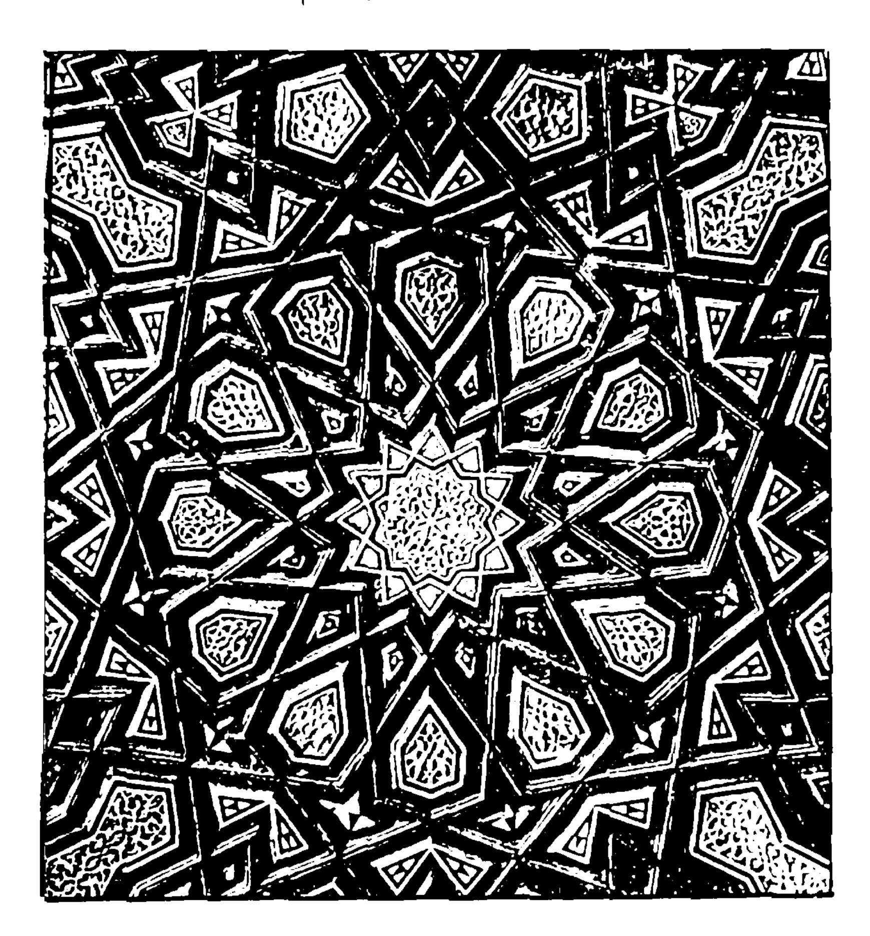
والعناية بدراسة التراث الفني الإسلامي وخاصة في مجال المساجد الإسلامية لم يعد نوعًا من الترف يمكن الاستغناء عنه لأنه وسيلة من أنجح الوسائل إلى إذكاء روح الانتماء وتثقيف العقل وصقل المواهب وتصفية الذوق.

فمن خلال تعرضنا لأي جزء من أجزاء المسجد فإن الفنان لم يقف عند حد المنفعة بل عمل على أن تكون إلى جانب وظيفتها الأساسية أثرًا فنيًا يشعر بالجمال الذي ترتاح العين

إلى رؤيته وتبعث الإعجاب في نفس الرائي، فكان استخدامه وليد الشكل المبتكر الذي تتناوب وحداته بشكل متنوع يثري الجانب الفني ويجعل لها شخصية متميزة بين العمائر الأخرى.

فلقد تشكلت الوحدات النجمية بالجص والحفر والنقش على الحجر في تجميل أشكال المأذنة من خلال الغائر والبارز بأشكالها الهندسية المتباينة وبتوزيعها المتآلف وتنسيقها تنسيقًا جماليًّا.

ويظهر ذلك أيضًا في تشكيلات متعددة، سواء على الأسقف الحجرية أو النقوش الزخرفية لتلك الوحدات النجمية أو على تيجان الأعمدة، سواء داخل المسجد أو خارجه وأيضًا الخاص بمجاز القبلة والمنابر والقباب (شكل رقم ٨) [٤].

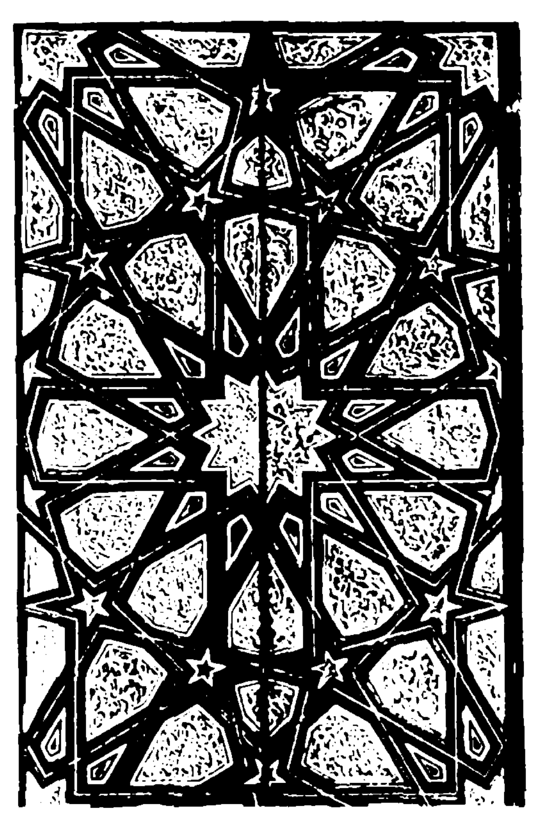


شكل رقم ٨ . نموذج للشكل النجمي في الحفر على الخشب المطعم بالبرونز والعاج.

وقد سارت القباب في مدارج الرقي خطوات واسعة وتجلت في إنشائها براعة منفذيها وأكثروا من استعمالها حتى لقد أصبحت من السمات البارزة في العمارة الإسلامَية الوحدات النجمية أو الأطباق النجمية بصورة جمالية ابتكارية .

ولقد كان لاختلاف البيئات من حيث النواحي المناخية أثر واضح على المشغولات الخشبية حيث فرضت تلك الظروف المناخية طرقًا خاصة في تنفيذ الصناعات الخشبية مضافًا إلى ذلك أن غالبية المناطق العربية لم تحظ بتوفر نوعيات من الأخشاب جيدة المستوى مما كان يدعو إلى استيراد أنواع أخرى ذات سمات ومواصفات جيدة لاستخدامها في مجالات الفن الإسلامي بوجه عام .

أما التشكيلات المعدنية المختلفة فتمثلت في المباخر والمشكاوات والمعلقات المضاءة والأبواب المطعمة بالنحاس والفضة والبرونز (شكل رقم ٩) [٤] والتي تدل على الإتقان والمهارة والدقة .



شكل رقم ٩ . باب من الخشب مطعم بالعاج .

وفي مجال النسيج وطباعة المنسوجات نرى أن بعضًا منها قد تزين بوحدات زخرفية من بينها توظيف الشكل النجمي بطرق متعددة (شكل رقم ١٠) [٥] مضافًا إلى ذلك ما قد تم توظيفه من تلك الأشكال في صناعة السجاد الإسلامي الذي تميز بجودته الفائقة.



شكل رقم ١٠ . سترة السلطان محمد الثاني مصنوعة من الحرير المقصب. النصف الثاني من القرن ٩هـ حاليًا بمتحف لوبكابي ـ إسطنبول.

وهناك الكثير من الأدوات الاستعمالية المختلفة التي حاول الفنان المسلم أن يضيف قيمتها الوظيفية جانبًا من القيم الجمالية معتمدًا في ذلك على توظيف العديد من الوحدات الزخرفية، سواء أكانت ذات طابع هندسي أو تعتمد على العناصر النباتية أو الحيوانية والآدمية أو الجمع بين نوعين أو أكثر فيها.

ومن خلال ذلك كله نرى أن الأشكال النجمية كان لها دور كبير في زخرفة العديد من تلك الأدوات.

وقد يطول بنا المقام إذا تناولنا بشيء من التفصيل كيف أن الفنان المسلم استطاع أن يستخدم الأشكال النجمية بعقلية الفنان المبتكر ومهارة الصانع المتمكن وذلك في دمج كامل بين الجانبين التقني والابتكاري. وما علينا إلا أن نخوض مجالات الفن الإسلامي المتعددة لنقف عما قدمه الفنان المسلم من تراث إنساني عظيم.

المـــراجـــع

[١] عكاشة، ثروت. *القيم الجمالية في العمارة الإسلامية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١م.

[٢] خليل، عماد الدين. *الطبيعة في الفن الغربي والإسلامي*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧٧م.

[٣] Humbert, Claude. *Islamic Ornamental Design*. London and Boston: Faber, 1980.

[٤] الألفي، أبو صالح. *الفنون الإسلامية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

[٥] علام، نعمت إسماعيل. فنون *الشرق الأوسط في العصور الإسلامية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢م.

The Star-Shape Element in Islamic Art

Abdul Fattah Ahmed Abdul Lattef
Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The Islamic faith has been the main source of inspiration for all the Muslim artists. This faith has influenced all their work of art. The aim of the Muslim artist is to strengthen his relationship with his Creator through his aesthetic activities. Islamic art is so diverse that it covers all the aspects of life; particularly architecture with its numerous elements and components.

The star-shaped decorative units have an important role in decorating and beautifying things like mosques (the places of worshipping Allah) and their minbars, tombs and roofs. The decoration could also be evidenced in the embroideries of clothes and carpets.

The usage of these star-shaped decorative units could be due to the mention of the star in many verses in the Holy Quran.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٢٥ ـ ١٤١ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الدلالات الإكلينيكية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين في تشخيص إصابات المخ العضوية

الشيخ ريحان إبراهيم

أستاذ مساعد وأخصائي العلاج النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعتبر مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS من أكثر أدوات القياس النفسي استخدامًا في مجال علم النفس العصبي وذلك بالرغم من أنه لم يعد أساسًا لتقويم تأثير الإصابات على المخ. إلا أن هذا المقياس ليس بكاف بمفرده كأداة سيكومترية لتقويم التلف في المخ. فالأنواع المتباينة من التلف في المخ تؤدي إلى أنماط مختلفة التأثير في الأداء على الاختبارات الفرعية للمقياس. وليس هناك نمط واحد يمكن تمييزه نتيجة للأنواع المختلفة من الإصابات العضوية باعتباره مختلف عن بعض الاضطرابات الوظيفية. ويتناول هذا البحث الدلالات الإكلينيكية لمقياس وكسلر في المجال النفسي العصبي والأنواع المختلفة من إصابات المخ العضوية التي يمكن كشفها باستخدام هذا المقياس.

لم يكن إعداد وتطوير اختبارات الذكاء والقدرات التي مر عليها أكثر من سبعين عامًا بشيء عشوائي. فلقد أدت الحاجة إلى معرفة قدرات الفرد العقلية إلى بحوث مكثفة لإعداد الاختبارات وتقنينها لتكون أدوات مناسبة للقياس.

ولقد اهتم علم النفس العصبي بمعرفة طبيعة وظائف مناطق الترابط في القشرة المخية cortical association area وذلك باستخدام بعض اختبارات الذكاء بوصفها أدوات تمكن من تقويم وظيفة تلك المناطق في المخ. لكن هناك سؤال يطرح نفسه دائمًا في مجال علم النفس وبالذات في مجال الاختبارات النفسية هو: ما المقصود بالذكاء؟ ما هو الذكاء الذي يقيسه اختبار للذكاء؟

لقد حاول كثير من علماء النفس ـ منذ القرن التاسع عشر، كل حسب مدرسته العلمية التي ينتمي إليها سواء أكانت بيولوجية، أم سلوكية، أم عقلانية، أم إحصائية ـ إعطاء تعاريف لمفهوم الذكاء. وتتعلق كل هذه التعاريف إما بمصدر الذكاء أو بتكوين الذكاء.

ومنذ زمن قريب بدأ علم النفس العصبي بالإسهام بدوره في هذا المجال وذلك عن طريق تحديد مصدر آخر للذكاء هو المخ brain . فمعيار القياس هو التلف الذي يحدث في أنسجة المخ brain tissues نتيجة إصابته. فمن المعروف أنه عندما نتحقق باستخدام جهاز التصوير المقطعي للمخ CT scan أو باستخدام جهاز تحديد مقدار سريان الدم في الشرايين arteriogram أو بتشريح المخ بعد الوفاة فإننا نجد أن جزءًا من الوظيفة العقلية قد أصابه التلف أيضًا. من هنا نعرّف الذكاء بأنه كفاءة مناطق الترابط في القشرة المخية [١].

إن هذا التعريف إنما يحول طبيعة الذكاء من كونها قضية اجتماعية أو نفسية إلى قضية تتعلق بالوراثة وبفسيولوجية المخ وما ينتج عن أداء القشرة المخية في حالتها السليمة من وظائف فعالة ومنها عملية التعلم.

ويعتبر مقياس وكسلر لذكاء الراشدين من أكثر أدوات القياس النفسي استخدامًا في مجال علم النفس العصبي بالرغم من أن هذا المقياس لم يعد أساسًا لتقويم تأثير الإصابات على المخ [٢، ص١٨٣]. ويرجع السبب في ذلك إلى العوامل الآتية:

١ ـ يمكن عن طريق تطبيق هذا المقياس الحصول على نسبة ذكاء الشخص التي يمكن مقارنتها بالأداء الطبيعي للشخص السليم.

٢ ـ يعتبر هذا المقياس أفضل المقاييس التي قنِّنت وتُستخدم في المجال النفسي الإكلينيكي وفي المجال النفسي العصبي.

٣ ـ يحتوي هذا المقياس على عدد من الاختبارات الفرعية رتِّبت فقراتها حسب صعوبتها وبالتالي يمكن الحصول على أنماط مختلفة من الاستجابات.

إلا أنه رغم ذلك فإن هذا المقياس ليس بكاف كأداة لقياس الذكاء العام إذ إنه يقيس جزءًا صغيرًا من الوظائف التي يعرف بوجودها في المناطق المختلفة من القشرة المخية [٣].

فمنذ أن قام هيب [٤] بدراساته لم تُجر حتى الآن دراسة ـ حسب علمنا ـ باستخدام هذا المقياس لتقويم الأداءات المرتبطة بمناطق الارتباط الأمامية في المخ .

كذلك فإن الجزء اللفظي من المقياس لا يقيس بكفاءة عالية الذكاء الفطري للشخص fluid intelligence . أما الجزء العملي من المقياس فليس لديه القدرة العالية على قياس الذكاء المكتسب للشخص crystalized intelligence . كذلك نلاحظ أن هذا المقياس لا يقيس قدرة الشخص الكلية على الاسترجاع أو ذاكرته القريبة [٥]. وبالتالي لابد من الاستعانة باختبارات نفسية عصبية أخرى لكي نصل إلى التقويم الكامل لوظائف المخ . ويمكن الاستعانة في هذه الحالة ببطارية اختبارات نفسية عصبية كامتداد لاختبار الذكاء متضمنا القدرات التي لا يكشف عنها اختبار كمقياس وكسلر لذكاء الراشدين .

ورغم أنه من الواضح أن الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الراشدين يتأثر بشدة نتيجة للإصابة العضوية في المخ إلا أن هذا التأثير لا يظهر لنا من الناحية الإكلينيكية بالصورة التقليدية التي يعتقد أن الإصابة تؤثر على الأداء على هذا المقياس . فالتلف في المخ لا يمكن أن يشخصَّ باستخدام أنماط الاستجابات وحدها من الطريقة التي يستجيب بها المريض على أسئلة اختبارات المقياس . فالأنواع المختلفة من التلف في المخ تؤدي إلى أنماط مختلفة التأثير في الأداء على اختبارات المقياس . وبالتالي ليس هناك نمط واحد يمكن تمييزه نتيجة للأنواع المختلفة من الاصابات العضوية باعتباره مختلفًا عن بعض الاضطرابات الوظيفية . كما أنه ليست هناك طريقة مناسبة لتمييز تأثير الاضطرابات الوظيفية عن تلك التي تسببها بعض الاضطرابات الناتجة عن تلف في المخ . فمن المعروف أن التخلف العقلي يؤدي إلى انخفاض الدرجة على مقياس وكسلر، ومن المعروف أيضًا أن كثيرًا من أسباب الضعف العقلي يرجع إلى أسباب وراثية وبعضها الآخر يرجع إلى أسباب بيئية أو ولادية . ورغم الاختلاف في أسباب التخلف العقلي إلا أن الأداء على المقياس لا يظهر لنا نمطًا مميزًا لكلا

الفئتين. ومن ناحية أخرى لا نجد أن هناك فروقًا دائمة التوارد في الأداء على المقياس بين تلك الأنواع من التخلف العقلي والانخفاض بصورة كلية في الذكاء الناتج عن العته.

ويمكننا أن نشير إلى النمط الفصامي كمثال آخر. فالفصام يميل إلى أن يبرز تأثيرات عديدة عند الأداء على مقياس وكسلر ومنها ارتفاع نسبة الذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي. وهذا هو النمط نفسه الذي نراه في بعض أنواع التلف في المخ. وعلى هذا نجد أن وجود فرق كبير بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي لا يشير بالضرورة إلى وجود تلف في المخ. كذلك نجد أن الطلاب الذين يدرسون في المعاهد والكليات يحصلون على نسبة ذكاء لفظية عالية وأحيانًا بنسبة تفوق كثيرا نسبة الذكاء العملي. ومن الملاحظ أيضًا ارتفاع نسبة الذكاء العملي عن نسبة الذكاء اللفظي لدى أولئك الذين يعانون من اضطراب في الشخصية. ويمكننا أن نرى هذه الأنماط نفسها في بعض أنواع تلف المخ. وعليه لا يمكننا تشخيص تلف المخ من خلال استخدام مقياس وكسلر لذكاء الراشدين بمفرده.

لكن هل يعني ذلك عقم مقياس وكسلر كأداة سيكوميترية لتقويم التلف في المخ؟

لا نستطيع حقيقة أن نقرر ذلك. إذ يعتبر مقياس وكسلر إذا أُستخدم مع اختبار أو مقياس آخر قنن أساسًا لتقويم التلف في المخ أداة جيدة يمكن عن طريقها تحديد مكان التلف في المخ ونوعه. لذا نجد أن هذا المقياس كثيرًا ما يُستخدم مع بطارية هالستيد ـ رايتان Halstead Reitan كأداة لها فائدتها الكبيرة في تقويم حالات تلف المخ [٦].

وقبل الاستطراد في الحديث عن الدلالات النفسية العصبية الإكلينيكية لمقياس وكسلر يجب أن نشير إلى أن المفحوصين الذين يعانون من الشيخوخة يعطون نمطًا فريدًا في الأداء على مقياس وكسلر. ولهذا فقد قام وكسلر بتجميع اختبارات المقياس وتصنيفها إلى مجموعتين: الاختبارات «الثابتة» والاختبارات «غير الثابتة». وعن طريقهما يمكن أن يتعرف على هؤلاء المفحوصين الذين يظهرون أداء مميزًا أطلق عليه وكسلر «درجات الاختبارات الفارقة» [٧، ص١٤٣] وهو الفرق بين معدل التدهور لدى الشخص في الأداء على

اختبارات المقياس التي تتدهور بالشده بسبب التقدم في السن واختبارات المقياس التي لا تتدهور الشدة نفسها بسبب التقدم في السن. وهذا النوع من الأداء إنما يطابق تمامًا ذلك النمط الذي يعطيه أولئك المصابون بتلف منبث بطيء وعليه يمكن القول إن التقدم في السن إنما هو نوع من التدهور المستمر في المخ .

أنمـاط الأداء الناتجة عن الأنواع المختلفة من تلف المخ

١ ـ التلف العام المزمن أو المختلط في المخ Generalized or Mixed Chronic Brain Damage

إن أول نوع من أنـواع تلف المخ إنما هو التلف العام المزمن أو المختلط في المخ . ويُعطِي المريض المصاب بهذا النوع من التلف أداء على مقياس وكسلر شبيها بالنمط الناتج عن الفرق بين الاختبارات «الثابتة» والاختبارات «غير الثابتة» ، وإن كان هذا النمط لا يظهر دائمًا باتساق في كل حالات التلف العام المزمن أو المختلط في المخ . وقد وجد رسل [٨] أن النمط العـام لأداء هؤلاء المرضى يشير إلى انخفاض الأداء على كل الاختبارات الفرعية للمقياس . أما نيرفيانو [٩] فقد استخدم طريقة التحليل العاملي لاختبارات مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ووجد أن هناك ثلاثة عوامل تظهر نتيجة لتطبيق هذا المقياس على المرضى المصابين بهذا النوع من التلف وهي :

ا ـ العامل اللفظي : ويتضمن الاختبارات اللفظية عدا اختبار إعادة الأرقام وإلى حد ما اختبار الحساب .

ب ـ العامل الأدائي : ويشمل كل الاختبارات الأدائية .

جـ ـ عامل اختبار إعادة الأرقام : ويحتوي هذا العامل أساسًا على اختبار إعادة الأرقام وإلى حد ما على اختباري الحساب ورموز الأرقام . ومن الواضح أن لاختبار إعادة الأرقام دلالة إحصائية عالية على هذا العامل .

٢ ـ التلف الجانبي المزمن في المخ Chronic Lateralized Brain Damage

يتفق كل من ماتارازو [١٠، ص٢١٥] ورسل [٨] ونيرفيانو [٩] في بحوثهم على أن هناك ارتباطًا بين التلف الجانبي المزمن في المخ والعوامل الثلاثة التي سبق ذكرها، وأكدت هذه البحوث قوة ارتباط عاملي الحساب وإعادة الأرقام بالعامل الثالث.

فإذا حاولنا مثلاً إيجاد الارتباط بين الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر ومؤشرات التلف الجانبي في المخ نجد أنه على الرغم من أن هناك عددًا من الاختبارات في المقياس يكشف إلى حد ما التلف الموجود في النصف الأيمن وفي النصف الأيسر من المخ إلا أن قدرة هذه الاختبارات وارتباطها لا تصل إلى حد قدرة اختبار إعادة الأرقام في كشف التلف. وقد وجد رسل وآخرون [١١، ص١٠٢] أن اختبار إعادة الأرقام يتأثر إلى حد كبير بالتلف المزمن في الجانب الأيسر من المخ.

وتشير دراسة أخرى لرسل [١٢] إلى أن الأداء على الاختبارات اللفظية يتأثر إلى حد كبير في حالة وجود تلف بؤري focal damage في منطقة الكلام في المخ. وكذلك نجد أن التلف البؤري المزمن في المنطقة الجدارية parietal area في النصف الأيمن من المخ يؤثر على الأداء على اختباري المكعبات وتجميع الأشياء. أما التلف المزمن في أية منطقة أخرى في النصف الأيمن من المخ فلا يؤثر إلى حد كبير في الأداء على الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر.

٣ ـ التلف الجانبي الحاد في المخ Acute Lateralized Brain Damage

إن تأثير كل من التلف الجانبي الحاد والتلف السريع التطور في المخ لهو جد مختلف في تأثيرهما عن تأثير أنواع التلف الأخرى على الأداء على مقياس وكسلر (٨؛ ١٠، ص٢٠٠). فهناك اختلاف كبير في الأداء على كل من الجزئين اللفظي والعملي من المقياس. فالمرضى الذين يعانون من تلف في النصف الأيسر من المخ يظهرون بعض الصعوبات في التعامل مع بعض الاختبارات في الجزء اللفظي من المقياس. وربما كانت هذه الصعوبات متوقعة لأن بعض هؤلاء المرضى يعانون من الأفازيا مع صعوبات في استخدام الألفاظ.

إن تأثير هذا النوع من التلف على الأداء على بعض اختبارات الجزء اللفظي من المقياس ليس مرجعه أساسًا أن مريض الأفازيا قد فقد القدرة على الكلام ولكن لأنه لا يستطيع أن يفكر بالكلمات. فلا يزال لدى هؤلاء المرضى القدرة الخارجية على التعبير اللفظي للأشياء. ومن الملاحظ أن اختبارات المعلومات والفهم والمفردات غالبًا ما تتأثر بالتلف في النصف الأيسر من المخ حتى وإن لم يكن هناك أفازيا. أما اختبار المتشابهات ـ وذلك على خلاف ما هو شائع مع أن تلف الدماغ يؤثر على التفكير التجريدي ـ فيتأثر بشكل أقل من تأثر اختباري المعلومات والمفردات لمثل هذا النوع من التلف.

أما التلف في الفص الصدغي السفلي في النصف الأيسر من المخ فإنه لا يؤثر بشدة على اختبار المتشابهات. فنمط انخفاض الدرجات على اختبار المفردات واختبار المعلومات مع ارتفاع بسيط وانخفاض في الدرجة على اختبار المتشابهات إنما يشير إلى وجود إصابة أو تلف في تلك المنطقة من المخ [٥؛ ١٣].

ومن ناحية أخرى يؤثر التلف الحاد في النصف الأيمن من المخ بنسب متفاوتة على إنجاز بعض الاختبارات العملية. فمثلاً نجد اختباري رسوم المكعبات وتجميع الأشياء هي أكثر اختبارات هذا الجزء من المقياس تأثرًا بمثل هذا التلف. كذلك فإنه من الملاحظ تأثر الأداء على اختبار ترتيب الصور بمثل هذا التلف وإن كان بمستوى أقل من الاختبارين السابقين [٨]. أما الاختباران الباقيان في الجزء العملي من المقياس وهما اختبار رموز الأرقام واختبار تكميل الصور، فنجد أنهما لا يتأثران فقط بالتلف الناتج في النصف الأيمن من المخ بل وكذلك بالتلف في النصف الأيسر من المخ.

وبعبارة أخرى، وعلى عكس الصورة الإكلينيكية التي تنتج عن التلف المنبث المزمن في المخ، نجد أن التلف الجانبي الحاد في المخ يعطي نمطًا مميزًا على اختبارات المقياس المختلفة. فتنخفض الدرجة إلى حد كبير في كل من اختباري المكعبات وتجميع الأشياء وإلى حد نسبي في اختبار ترتيب الصور. أما اختبار تكميل الصور فهو أقل الاختبارات تأثرًا بالتلف الجانبي الحاد في المخ. ولما كان اختبار رموز الأرقام شديد الحساسية للتلف في أي

جزء من المخ ، فإننا نجد أن الأداء على هذا الاختبار سوف يتأثر إلى حد كبير بالتلف في النصف الأيمن والنصف الأيسر من المخ . ويجب الإشارة إلى أننا نجد في الواقع الإكلينيكي التطبيقي أن تلف الفص الصدغي يؤثر على اختبار ترتيب الصور بنسبة أكبر من تأثر الاختبارات الأخرى .

٤ ـ التلف المنبث في المخ ذو التقدم البطيء Slowly Progressive Brain Damage

أما النوع الرابع من إصابات المخ والذي يظهر ارتباطًا باختبارات المقياس فهو التلف المنبث في المخ ذو التقدم البطيء [١٣] . فكما ذُكر من قبل ، فإن هذا النوع من التلف يبدي نمطًا شبيهًا إلى حد ما بذلك النمط الذي نحصل عليه من اختبار المسنين ، وبالتالي فإنه يجب استخدام معايير العمر لنتأكد من أن النمط الذي حصلنا عليه إنما كان بسبب التلف في المخ وليس بسبب التقدم في العمر . وهنا نجد أن للتلف المنبث في المخ ذى التقدم البطىء تأثيرًا في الإنجاز على الإختبارات «الثابتة» و «غير الثابتة» يفوق إلى حد كبير ذلك التأثير الناتج عن التقدم في العمر [٧] . هذه الصورة الإكلينيكية أشار إليها كاتل [١٤] في مفهومه عن الذكاء الفطري fluid intelligence والذكاء المكتسب crystalized intelligence الناتج عن تعلم الفرد وتدريبه .

ويعتقد كاتل أن الذكاء الفطري يمكن الفرد من أن يتعلم مجموعة من العادات والاتجاهات وأساليب الفهم والإدراك وبالتالي يتكون لديه مخزون كبير من المعلومات تساعده على فهم المشكلات وانتقاء الحلول لها من بين البدائل المتوفرة أمامه ، بالإضافة إلى تطويع الوسائل المتوفرة للتعامل مع البيئة بفعالية أكبر وبذلك يتكون لديه ما نسميه الذكاء المكتسب [١٥] .

يمثل الذكاء الفطري إذن القدرة على تحليل المعلومات وإعطاء معادن معينة لها «التفكير الفعال . » بينما يقوم الذكاء المكتسب باسترجاع المعلومات التي سبق أن تعلمها الفرد .

وقد وجد كاتل [١٤] أن الذكاء الفطري يتأثر بشدة بالتلف في المخ في حين أن الذكاء الوظيفي لا يتأثر بالمستوى نفسه. وكما سبق ذكره فإن هذا المفهوم يطابق إلى حد ما مفهوم وكسلر عن الاختبارات الثابتة وهي المفردات، والمعلومات، وتجميع الأشياء وتكميل الصور. وهذه الاختبارات لا تتدهور بسهولة مع التقدم في السن وذلك عكس ما ينتج عن الأداء على الاختبارات «غير الثابتة» ومنها إعادة الأرقام، والمتشابهات، ورموز الأرقام، ورسوم المكعبات [٧]. إلا أن الدراسات الحديثة في هذا المجال لا تدعم النمط الذي أشار إليه وكسلر. فقد وجد هورن أنه من الممكن تصنيف كل الاختبارات اللفظية في المقياس إلى اختبارات «ثابتة.» أما الاختبارات «غير الثابتة» فتتكون من الاختبارات العملية [١٥]. أما رسل فقد ميز بين ثلاثة أنواع من الاختبارات: اختبارات «ثابتة - قوية» وهي المعلومات، والفهم، والمفردات. وتتكون الاختبارات «ثابتة - متوسطة» من اختبارات الاستدلال الحسابي، المتشابهات، إعادة الأرقام وتكميل الصور. أما الاختبارات العملية فكلها، باستثناء اختبار تكميل الصور، تقيس الذكاء الفطري عند الفرد وبالتالي فهي اختبارات «غير ثابتة» ومن هذه الاختبارات نجد أن اختباري رموز الأرقام ورسوم المكعبات هما أكثر الاختبارات تأثرًا بالتلف المنبث في المخ ذي التقدم البطيء [٥، ١٣]، فنمط أداء الأشخاص المصابين بهذا النوع من التلف هو التفوق بصفة عامة في الأداء على الاختبارات اللفظية عن الأداء على الاختبارات العملية، وارتفاع الدرجة في اختبارات المعلومات، الفهم، والمفردات عن الدرجة على بقية الاختبارات اللفظية الأخرى. كما أننا نجد انخفاضًا في الدرجات على كل الاختبارات اللفظية. كذلك نجد أن درجتي اختباري رسوم المكعبات ورموز الأرقام هما أقل درجتين يحصل عليهما المريض في أدائه على اختبارات هذا المقياس [٥]. ويجب أن نلفت النظر هنا إلى أن هذا النمط لا يظهر دائمًا بالصورة التي سبق توضيحها في حالات التلف بطيء التقدم خاصة لدى أولئك الذين يعانون من أمراض شرايين المخ. فهناك عدد من العوامل المختلفة التي تؤثر على أداء المريض على الاختبارات ومنها ذكاؤه وقدراته العقلية قبل إصابته بالمرض.

إن القدرة التمييزية الفارقة للاختبارات اللفظية والعملية في تقويم التلف الجانبي في المخ لا يتبع نمطًا مطابقًا بحيث يشير انخفاض نسبةالذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي

بمقدار عشر درجات إلى تلف في الجانب الأيسر من المخ. كما أن انخفاض نسبة الذكاء العملي عن نسبة الذكاء اللفظي بمقدار عشر درجات لا يؤكد وجود تلف في الجانب الأيمن من المخ. فانخفاض نسبة الذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي بأي درجة لدى شخص يعاني من تلف في المخ إنما يشير إلى وجود التلف في الجانب الأيسر من المخ. ومن ناحية أخرى، يجب أن تقل نسبة الذكاء العملي عن نسبة الذكاء اللفظي بمقدار عشرين درجة قبل أن نقرر وجود تلف في الجانب الأيمن من المخ. أما الدرجات بين هاتين النقطتين فإنما تشير إلى وجود تلف منبث في المخ [١٦، ص١٩٢].

مرة أخرى يجب أن نؤكد أن هذه الفروق بين الاختبارات اللفظية والاختبارات العملية إنما هي مؤشرات وليست دلائل على وجود التلف. لذا يجب تطبيق بعض الاختبارات النفسية العصبية كي نتأكد من وجود تلف جانبي في المخ. ومن خلال ما سبق عرضه نجد أن هناك صعوبة في تشخيص التلف في المخ باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الراشدين وحده. وربما كان اختبار رموز الأرقام هو الاختبار الوحيد الذي يمكن استخدامه بمفرده من هذا المقياس للمساعدة في تشخيص تلف المخ [١٣]. ومن الملاحظ أن الدرجة على هذا الاختبار ربما لا تنخفض لدى بعض المرضى الذين يعانون من تلف مزمن في المخ لكن بصفة عامة إذا كانت الدرجة على اختبار رموز الأرقام هي أقل درجات اختبارات المقياس، فإن ذلك يشير إلى احتمال وجود تلف في المخ.

الدلالات النفسية العصبية لاختبارات مقياس وكسلر لذكاء الراشدين

سيتناول هذا الجزء من البحث الاختبارات الفرعية للمقياس وقدرة كل اختبار أو مجموعة اختبارات على كشف إصابات المخ.

فإذا أخذنا أول اختبار على المقياس (حسب ترتيب وكسلر) نجد أن اختبار المعلومات هو اختبار «ثابت» كما أن هناك ارتباطًا مرتفعًا بين هذا الاختبار واختبار المفردات [٩]. كذلك نجد أن اختبار الفهم يرتبط إلى حد ما بالاختبارين السابقين. وبالتالي يمكن استخدام هذه الاختبارات الثلاثة معا كمقياس للكشف عن إصابات المخ. فهذه

الاختبارات الثلاثة تستخدم كاختبارات للذكاء المكتسب [١٥] وكاختبارات لأداء النصف الأيسر من المخ [١٣]. ومن هنا نجد أن هذه الاختبارات تتأثر بالأفازيا وبالتلف المنبث في المخ ذو التقدم البطىء وإن كان تأثر هذه الاختبارات بالمرض الأخير أقل من تأثرها بمرض الأفازيا.

لما كانت اختبارات المعلومات والمفردات والفهم هي أقل اختبارات المقياس تأثرًا بالإصابة المنبثة في المخ فإنه يمكن استخدام هذه الاختبارات لتقدير نسبة ذكاء الفرد قبل إصابته بالمرض. فالدرجة التي يحصل عليها شخص يعاني من تلف بطيء التطور في المخ على اختبارات المعلومات والمفردات يمكن اعتبارها تقريبًا نسبة لذكائه قبل مرضه. أما الدرجة على بقية الاختبارات الأخرى فلا تصلح لتقدير نسبة ذكاء الفرد قبل مرضه وذلك لتأثر هذه الاختبارات الشديد بالتلف في المخ.

ومن ناحية أخرى إذا أوضحت نتيجة الاختبارات الأخرى في المقياس أن المريض يعاني من تلف بؤري في النصف الأيسر من المخ فإن الاختبارات الثلاثة التي سبق ذكرها لاتستخدم لتقدير نسبة الذكاء السابقة للمرض. ومن الأفضل في هذه الحالة الاعتماد على أعلى مستوى وظيفي أو دراسي حققه الشخص. وربما يستخدم كذلك أعلى درجة على أحد الاختبارات العملية ليكون مؤشرًا بسيطًا للدلالة على القدرة السابقة للفرد.

اختبار الحساب

يتأثر اختبار الحساب بدرجة متوسطة بالتلف في المخ وبالتالي يعتبر هذا الاختبار أحد الاختبارات «الثابتة ـ المتوسطة.» فالاختبار يتأثر إلى حد كبير بالإصابة الحادة في النصف الأيسر من المخ. كذلك يتأثر هذا الاختبار بالقلق، وبالتالي ليس لهذا الاختبار دلالة إكلينيكية إذا استخدم بمفرده في المجال النفسي العصبي. لكن يمكن استخدام هذا الاختبار لقياس قدرة الفرد على الاستدلال الحسابي ودرجة القلق لديه. هذا وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف نسبة الارتباط بين هذا الاختبار وعامل الحساب الخالص [٨؛ ١٣].

اختبـار المتشابهات

يعتبر هذا الاختبار مقياسا للذكاء المجرد ويتصف بالقدرة على التمييز بين المستوى المجرد والمستوى العياني من العمليات الفكرية. ولما كانت بعض النظريات المتعلقة بتلف المخ تشير إلى أن الأفراد الذين يعانون من إصابة في المخ لا يستطيعون التعامل بالتفكير المجرد، فإن هذا الاختبار يتأثر إلى حد كبير بالإصابة في المخ وبالتالي يلجأ الفرد إلى التفكير بأسلوب عياني. وربما كان هذا التفكير العياني راجعًا إلى انخفاض القدرة لدى الفرد على استخدام الموضوعات اللفظية verbal material تجريدية كانت أو عيانية.

وتشير الدرجة المرتفعة على اختبار المتشابهات بالمقارنة بالدرجة على اختباري المفردات والمعلومات إلى احتمال وجود التلف في الفص الصدغي من المخ. لكن يجب ألا يستخدم اختبـار المتشـابهات بمفرده لتشخيص الإصابة في المخ بل يجب أن يستخدم معه بطارية هالستيد ـ ريتان وذلك لتأكيد التشخيص.

اختبـار إعـادة الأرقام

إن أكثـر الاختبارات تأثرًا بالإصابة في النصف الأيسر من المخ ـ ومنها الإصابات المزمنة ـ هو اختبار إعادة الأرقام. ففي بحث لرسل [٨] عن الإصابات الجانبية في المخ وجد أن هٰذا الاختبـار حسـاسية تفـوق حساسية بقية الاختبارات اللفظية والعملية في كشف الإصابات الجانبية في المخ. أما وارنجتون وزملاؤه فقد بينوا أن هناك ارتباطًا بين اختبار إعادة الأرقام والحافة العليا من النصف الأيسر والتلفيف الزاوي في المخ angular gyrus. وبالتالي يشير ضعف الأداء على هذا الاختبار إلى وجود تلف قرب ذلك الجزء من المخ. وفي هذه الحالة يكون اختبار إعادة الأرقام أداة غير جيدة لقياس درجة الانتباه العام طالما كانت أجزاء المخ الأخرى تعمل بكفاءة عالية [١٧]. ومن الملاحظ أيضًا أن لبعض إصابات المخ تأثيرًا كبيرًا على الجزء الخاص بإعادة الأرقام معكوسة الترتيب إذا ما قورن بتأثير هذه الإصابات على إعـادة الأرقـام. وبـالتالي إذا وجد أن هناك فرقًا كبيرًا بين مستوى الأداء على جزئي الاختبار وكانت الدرجة على الجزء الخاص بإعادة الأرقام معكوسة الترتيب أقل بكثير من الدرجة على إعادة الأرقام فإن ذلك يشير إلى وجود إصابة في المخ وخاصة في الجزء الأمامي الأيسر.

اختبـار رمـوز الأرقـام

اختبار رموز الأرقام هو الاختبار الوحيد في مقياس وكسلر الذي يتأثر بصورة ثابتة بإصابات المخ [١٣]. ويشتبه في وجود إصابة في المخ إذا قلّت الدرجة على هذا الاختبار عن الـدرجـة على الاختبارات اللفظية، وإذا كانت درجة الاختبار هي أقل درجات المقياس ككل. ولا يعتبر هذا الاختبار مقياسًا للذكاء بقدر ما هو اختبار للسرعة النفسحركية [١٨] وذلك لتشبعه بالعامل الخاص بالسرعة الكتابية والمأخوذ من اختبار الاستعدادات الفارقي. وقد بينت بعض الأبحاث أن هناك ارتباطًا عاليًا بين الدرجة على هذا الاختبار وكل أنواع إصابات المخ، إذ تقل سرعة الأداء النفسحركي إلى حد كبير وذلك باستثناء عدد قليل من الإصابات في المخ.

اختبار تكميل الصور

لما كان هذا الاختبار يقيس وظيفة كل من نصفي المخ فإنه يتأثر بالإصابة في أحد نصفي المخ بالدرجة نفسها. وهذا عكس ما هو شائع من أن الاختبار يتأثر بالإصابة في الجـانب الأيمن من المخ فقط. وربما يرجع ذلك إلى الطريقة التي يتم بها تصحيح هذا الاختبار. فالدرجة تعطى على أجزاء هذا الاختبار إذا أشار المفحوص إلى الجزء الناقص أو قام بتسميته وبالتالي يمكن للمرضى الذين يعانون من الأفازيا ـ دون أن يكون هناك أي تلف في الجانب الأيمن من المخ ـ أن يحصلوا على الدرجة على أجزاء الاختبار وذلك بالإشارة إلى الجزء الناقص حتى وإن لم يستطيعوا تسميته.

ويعتبر اختبار تكميل الصور اختبارا «ثابتا ـ متوسطًا» وغير شديد الحساسية للتلف بطيء التطور في المخ. وهو الاختبار الوحيد ضمن الاختبارات العملية من مقياس وكسلر الذي يمكن أن يطلق عليه اختبار «ثابت» [١٣].

اختبـار رسـوم المكعبات

بمقارنة اختبار رسوم المكعبات واختبار تكميل الصور نجد أن اختبار رسوم المكعبات شديد الحساسية للتلف بطيء التطور في المخ. وقد وجد رسل في البحث السابق ذكره أن

هذا الاختبار يتأثر بالشدة نفسها التي يتأثر بها اختبار رموز الأرقام للتلف بطيء التطور في المخ .

ومن الأهمية أن نشير هنا إلى أن اختبار رسوم المكعبات يقيس وظائف الفص الصدغي في الجانب الأيمن من المخ مباشرة. وبالتالي فإن إصابات هذا الجانب من المخ مثل التلف بطيء التطور في المخ أو الإصابة الحادة في الجانب الأيمن من المخ يعوق الأداء على هذا الاختبار بدرجة كبيرة. إن ذلك هو ما يكشفه اختبار الأبعاد المكانية البصرية نفسه، كاختبار بندر ـ جشتالت [١٩، ص٧٧] واختبار جراهام وكندال [٢٠]، عندما تطبق على هؤلاء المرضى .

اختبار ترتيب الصور

اختبار ترتيب الصور هو أحد الاختبارات التي تتأثر بالتلف البطيء التطور في المخ وخاصة ذلك النوع من التلف الذي يقع في النصف الأيمن من المخ . إلا أن حساسية هذا الاختبار لإصابات ذلك النصف من المخ لا يوازي حساسية اختبار رسوم المكعبات وتجميع الأشياء لإصابات النصف الأيمن من المخ . وعلى الرغم من ذلك نجد أن اختبار ترتيب الصور يتأثر بشدة بتلك الإصابات في الفص الصدغي من النصف الأيمن من المخ . ونتيجة لذلك فإنه يمكن تشخيص وجود إصابة في الجانب الصدغي الأيمن إذا كانت درجة اختبار ترتيب الصور أقل درجات المقياس وذلك باستثناء اختبار رموز الأرقام .

أما إذا كانت الإصابة في المخ من النوع المغلق closed brain injury فإننا نجد نتيجة لتطبيق هذا الاختبار أن صدغي المخ الأيمن والأيسر قد تأثرا بالإصابة . ومن هنا نجد أن تأثر الجانب الصدغي الأيمن يعني تأثر الجانب الصدغي الأيسر كذلك .

اختبار تجميع الأشياء

هناك ارتباط كبير بين هذا الاختبار واختبار رسوم المكعبات في تأثره بالتلف في المخ وخاصة ذلك التلف بطيء التطور [٩] . فحساسية اختبار تجميع الأشياء لهذا النوع من

التلف يقارب حساسية اختبار رسوم المكعبات. كذلك يكشف هذا الاختبار بعض وظائف النصف الأيمن من المخ. وقد دلت الأبحاث الإكلينيكية على إمكانية التشخيص بوجود تلف في الجزء الأسفل الصدغي أو الجبهي من المخ وذلك إذا انخفضت الدرجة بشدة على اختبار تجميع الأشياء وذلك مقارنة بالدرجة على اختبار رسوم المكعبات.

الخلاصة

يعتبر مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS أداة لها قيمتها في تشخيص إصابات المخ وذلك إذا استخدم مع أحد اختبارات تشخيص الإصابات في المخ كبطارية هالستيد ـ ريتان [٢١] أو بطارية لوريا نبراسكا [٢٢]. أما استخدام هذا المقياس بمفرده فلا يعتبر أداة جيدة لتشخيص أو تحديد مكان الإصابة في المخ. فالأنماط النفسية العصبية التي يظهرها استخدام هذا المقياس ربما يكون ناتجًا عن أنواع عديدة أخرى من التلف الوظيفي أو العضوي في المخ. لذا يجب تطبيق اختبارات هذا المقياس مع بطارية اختبارات أخرى قننت لتشخيص الإصابات في المخ وتحديده (٢٣، ص٨١).

المراجع

[١] Vega, A., and O. Parsons. "Cross Validation of the Halstead - Reitan Tests for Brain Damage." *Journal of Consulting Psychology*, 31 (1967), 619-25.

[٢] Lezak, M.D. *Neuropsoychological Assessment*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 1983.

[٣] Russell, E.W. "Effect of Acute Lateralized Brain Damage on a Factor Analysis of the Wechsler-Bellevue Intelligence Test." *Proceeding of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association*, (1972), 421-22.

[٤] Hebb, D.O. "Clinical Evidence Concerning the Nature of Normal Adult Test Performance." *Psychological Bulletin*, 38 (1941), 593 (abstract).

[٥] Russell, E.W. "Fluid and Crystallizd Intelligence: Effects of Diffuse Brain Damage on the WAIS." *Perceptual and Motor Skills*, 51 (1985), 121-22.

[٦] Kane, R.L., O.A. Parsons, and F. Goldstein. "Statistical Relationships and Discriminative Accuracy of the Halstead-Reitan, Luria-Nebraska, and Wechsler 10 Scores in the Identification of Brain Damage." *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, (1985), 211-23.

[٧] Wechsler, D. *The Measurement of Adult Intelligence*. 4th ed., Baltimore: Williams and Wilkins, 1958.

[٨] Russel, E.W. "A WAIS Factor Analysis with Brain Damage Subjects Using Criterion Measures." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39 (1972), 133-39.

[٩] Nerviano, V.J. "Factorial Structure of the Wechsler Adult Intelligence Scales: A Critical Reevaluation." *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 7, (1977), 63.

[١٠] Matarazzo, J.D. *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. 5th ed. Baltimore: Williams and Wilkins, 1972.

[١١] Russell, E.W., C. Neuringer, and G. Goldstein. *Assessment of Brain Damage. A Neuropsychological Key Approach*. New York: Wiley-Interscience, 1970.

[١٢] Russell, E.W. "The Chronicity Effect." *Journal of Clinical Psychology*, 37, (1981), 246-53.

[١٣] Russell E.W. "Three Patterns of Brain Damage on the WAIS." *Journal of Clinical Psychology*, 35 (1979), 611-20.

[١٤] Cattell, R.B. "The Measurement of Adult Intelligence." *Psychological Bulletin*, 40 (1943), 153-93.

[١٥] Horn, J.L. "Human Abilities: A Review of Research and Theory in the Early 1970 s." *Annual Review of Psychology*, 27 (1976), 437-85.

[١٦] Russell, E.W. "Theory and Development of Pattern Analysis Methods Related to the Halstead - Reitan Battery." In P.E. Logue and J.M. Schear, *Clinical Neuropsychology, A Multidisciplinary Approach*. Springfield: Charles C. Thomas, 1984.

[١٧] Warrington, E.K., V. Logue, and R.T.C. Pratt, "The Anatomical Location of Selective Impairment of Auditory-Verbal Short-term Memory." *Neuropsychologia*, 9 (1971), 377-87.

[١٨] Lansdell, H. "A General Intellectual Factor Affected by Temporal Lobe Dysfunction." *Journal of Clinical Psychology*, 27 (1971), 182-84.

[١٩] Bender, L. *A Visual Motor Gestalt Test and Its Clinical Use*. New York: the American Orthopsychiatric Association, 1938.

[٢٠] Graham, F.K., and B.S. Kendall, "Memory for Design Test: Revised General Manual." *Perceptual and Motor Skills*, 11, (1960), 147-88.

[٢١] Reitan, R.M. "Certain Differential Effects of Left and Right Cerebral Lesions in Human Adults." *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 48 (1955), 474-77.

[٢٢] Golden, C.J., T. Hammeke, and A. Purish, "Diagnostic Validity of the Luria - Neuropsychological Battery." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45 (1978), 1258-1265.

[٢٣] Filskov, A.B., and T.T. Boll, *Handbook of Clinical Neuropsychology*, New York: John Wiley and Sons, Inc., 1981.

The Clinical Value of the WAIS in the Diagnosis of Organic Brain Damage

El Sheikh R. Ibrahim
Assistant Professor, Psychology Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Wechsler Adult Intelligence Scale is the most widely used psychological test in the area of neuropsychology, though it was not originally designed to assess the effects of brain damage. This psychometric tool is not sufficient enough, if used alone, to diagnose brain damage. Different types of brain damage produce different patterns of effects on the WAIS. There is no one pattern which is produced by all forms of brain damage that is distinct from some functional problems. This paper deals with the effects of differenct brain damage on the WAIS and their clinical interpretations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٤٣ ـ ١٧٠ (١٤١١هـ / ١٩٩١م)

تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية

سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهتم هذه الدراسة بالتعرف على الطرق الأكثر شيوعًا في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة للبنين بالمملكة العربية السعودية وتحاول أن تجيب عن هذه الأسئلة :

١) ما هي الطرق الأكثر شيوعًا في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة؟

٢) هل تختلف هذه الطرق باختلاف خبرة المدرسين في التدريس؟

٣) هل تختلف هذه الطرق باختلاف جنسية المدرسين؟

٤) هل تختلف هذه الطرق باختلاف تخصص المدرسين؟

وقد وضعت ثلاثة فروض حاولت الدراسة تحقيقها وهي :

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى خبرتهم في التدريس.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى جنسياتهم.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى تخصصهم.

وكانت أداة هذه الدراسة استبانة طورها الباحث ووزعها على عينة ممثلة للمدرسين أجابوا عن فقراتها، وبتحليل الإجابات وجد أن هناك طرقًا كثيرة تستخدم في تدريس الجغرافيا في المرحلة المذكورة وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين إجابات المدرسين تعزى إلى الخبرة في التدريس أو الجنسية أو التخصص.

ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير طرق التدريس التي تقدمها كليات التربية ضمن برامج إعداد المعلمين وفي رفع كفاءة المدرسين القائمين بالتدريس بالفعل.

مقدمة

تحتل الجغرافيا مركزًا متميزًا بين مواد المنهج المدرسيّ في أي مرحلة تعليمية، من حيث ما تنهض به من دور في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لذلك المنهج، ذلك أنها مادة شيقة في دراستها وعملية في موضوعاتها. وتتصل اتصالاً مباشرًا وملموسًا بالبيئة التي يعيشها الطلاب. وهي لذلك تكشف لهم عن طبيعة هذه البيئة، بشرية كانت هذه البيئة أو طبيعية، وتشرح لهم ظواهرها وتمكنهم بالتالي من استغلالها الاستغلال الأمثل. ودراسة مادة الجغرافيا ــ قبل هذا وبعده ــ تزود الطلاب بأقوى شاهد وخير دليل على قدرة الخالق العظيم فيرسخ إيمانهم وتقوي عقيدتهم الإسلامية.

وتحقيق دراسة مادة الجغرافيا لهذه الأهداف لدى الطلاب يتوقف على عوامل كثيرة، منها المنهج والمدرّس والكتاب وطريقة التدريس وغير ذلك من العوامل المؤثرة. وتعتبر طريقة التدريس أكثر هذه العوامل فاعلية في تحقيق هذه الأهداف، لأنها قادرة ــ إذا ما كانت جيدة ــ على سدّ ما قد يكون هناك من ثغرات في المنهج أو الكتاب أو حتى لدى المدرس.

ولذلك فإن طرق تدريس الجغرافيا في حاجة ماسة إلى متابعة وتطوير مستمرين. وأولى خطوات المتابعة والتطوير معرفة الواقع الفعلي لهذه الطرق كما تمارس في المدارس، والوقوف على المتغيرات التي قد تتأثر بها في هذا الواقع.

ومن هذه المتغيرات خبرة المدرس وجنسيته وتخصصه. أما الخبرة فمن المفروض أن تجود طرق التدريس عند المدرس كلما زادت خبرته بالتدريس ولمس بالتجربة الشخصية ما تتميز به كل طريقة وما تقصر عنه. وأما جنسية المدرس فلأن بالمملكة العربية السعودية عددًا لا بأس به من المدرسين غير السعوديين يدرسون الجغرافيا، وهؤلاء قد أعدّوا في أوطانهم الأولى لعملية التدريس. وأما التخصص فهناك ممارسات كثيرة تتبعها كليات التربية في إعداد مدرسي الجغرافيا. فأحيانًا يتخصص في تدريس تلك المادة وحدها، وأحيانًا يضم

التاريخ إليها، وأحيانًا يتخصص في تدريس المواد الاجتماعية بصفة عامة. وهكذا فكل هذا يؤثر ولاشك في طريقة تدريسه وفي درجة إتقانه لها.

لذلك اهتمت هذه الدراسة بمعرفة الطرق المتبعة في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومدى انتشار كل منها، ومدى اختلاف هذه الطرق باختلاف المتغيرات المذكورة، أعني خبرة المدرس وجنسيته وتخصصه.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١) تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن شيوع طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا واختلافها تبعًا لخبرات المعلمين، وجنسياتهم وتخصصاتهم.

٢) من المتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة للكشف عن أهم طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا.

٣) ينتظر أن تفيد هذه الدراسة في تطوير وتحسين مقررات طرق التدريس الخاصة بالجغرافيا، بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أكثر طرق تدريس الجغرافيا شيوعًا في المرحلة المتوسطة، وما إذا كانت هذه الطرق تختلف باختلاف الخبرة والجنسية والتخصص للمدرسين.

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة على معلمي المواد الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ١٤٠٧ـ١٤٠٨هـ بنسبة ٢١٪ من إجمالي عدد المدارس البالغ ١٢٠٤ مدارس نهارية [١، ص٨].

أسـئلة الدراسـة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١) هل تختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا باختلاف سنوات الخبرة؟

٢) هل تختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا باختلاف جنسيات المدرسين؟

٣) هل تختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا باختلاف تخصصات المدرسين؟

فـروض الدراسـة

قامت هذه الدراسة للتحقق من الفرضيات الآتية :

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$) في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل الخبرة.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$) في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل الجنسية.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$) في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل التخصص.

أدوات الدراسـة

استخدمت في هذه الدراسة استبانة طورها الباحث بعد القيام بدراسة بعض رسائل الماجستير أو الدكتوراه التي قدمت في جامعات مختلفة، ثم وزعت نسخ من هذه الاستبانة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حيث طلب منهم مراجعة فقراتها وتعديل ما يرونه وإضافة ما يعتقدون بأنه مهم لهذه الدراسة. ثم عدلت الاستبانة بناء على مقترحاتهم وأعطيت لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم ثم أعادوها دون إضافات أو حذف حيث اعتبر الباحث ذلك بمثابة صدق وثبات الاستبانة (انظر الملحق). وتخصص أعضاء هيئة التدريس هو المناهج وطرق التدريس بينهم خمسة تخصص تدريس المواد الاجتماعية.

خاطب الباحث وكيل وزارة المعارف المساعد للتطوير التربوي وطلب مساعدته في إرسال الاستبانات إلى المدارس المتوسطة بالمملكة، حيث تم ذلك وأرسلت الإجابات إلى الباحث مباشرة من إدارات التعليم، بعد إجابة المدرسين عليها.

الطـــرق الإحصائيـــة

تم تحليل النتائج بواسطة الحاسب الآلي بمركز البحوث التربوية بكلية التربية، حيث استخدم كا٢ لمعرفة الفروق بين عوامل متغيرات الدراسة وطرق التدريس عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ .

أدبيـــــات البحـــث

طرق التدريس هي الوسيلة الفعالة في إيصال المعلومات للتلاميذ في جميع مراحل التعليم، ولعل طرق التدريس الأكثر شيوعًا هي الطرق التي تستخدم في المدارس المتوسطة بصورة مكثفة، ومن تلك الطرق الطريقة الإلقائية وطريقة المناقشة، وهذا البحث يعرض صورًا أخرى لطرق التدريس التي يتم التركيز عليها في مقررات طرق تدريس الجغرافيا في الجامعات السعودية.

الطريقة الإلقائية والتي تعتبر أكثر طرق التدريس شيوعًا واستخدامًا لأنها تساعد في شرح الحقائق وتقديمها للطلاب الذين قد يصعب عليهم الحصول عليها بطرق أخرى. وطريقة الإلقاء تتطلب من المحاضر الإعداد المسبق للموضوع الذي سيتطرق له، بالإضافة إلى تحديد الأهداف المرجو تحقيقها. وهذا يتطلب من المحاضر إما أن يكتب المحاضرة أو أن يكتب عناوين محددة لعناصرها. ويتدرج المحاضر مما هو معروف بالنسبة لتلاميذه إلى المعلومات والحقائق الجديدة التي يريد من تلاميذه معرفتها. ويمكن للمدرس أو المحاضر أن يجعل المحاضرة شيقة للتلاميذ وذلك بإثارة الأسئلة التي تثير اهتمام المتعلم لتجعله أكثر مشاركة وتفاعلاً مع موضوع المحاضرة.

أما طريقة المناقشة فهي من أقدم طرق التدريس التي عرفها الإنسان ولعل من أقدم أشكالها طريقة الحوار والتي كان يستخدمها الفيلسوف اليوناني سقراط في تعليم تلاميذه

حيث كان يستخدمها لإقناع تلاميذه بمبادئه عن الفضيلة [٢ ، ص ص ٣٩-٤٠]، ويمكن للمعلم أن يستخدم الحوار والمناقشة في تدريسه للوصول إلى الحقائق وتحقيق الفرضيات وذلك بالاستجواب الموجه لاكتشاف الحقائق وتعلمها، ويمكن للمعلم أن يعرض الصور ويلفت أنظار التلاميذ ويستجوبهم لاختيار الفروض ليصلوا إلى الحقيقة بأنفسهم، وهكذا يصبح المدرس بهذه الطريقة موجهًا ومرشدًا في جميع خطوات التحليل أو التركيب أو الاستقراء أو الاستنتاج حاملاً التلاميذ على تدقيق المعلومات والحقائق وشرحها والمقارنة بينها [٣، ص٦٠].

وطريقة المناقشة تبتعد بالتدريس من أن يكون من طرف واحد هو المعلم، لأن المعلم يستثير طلابه نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة أو تمحيصها وهذه الطريقة تشعر التلميذ بأنه حقق ذاته واكتسب المعرفة ذاتيًا، وتتبين أهمية المناقشة لنا عندما ندرك أن الله سبحانه وتعالى أمر رسوله الكريم (ﷺ) باستخدام الجدل الحسن في الدعوة إليه حيث قال جل وعلا في محكم التنزيل: ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ . إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ﴾ [النحل، آية ١٢٥].

من هذا المنطلق وجب على المعلم أن يشترك مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير المادة التعليمية التي هم بصددها، ويمكن لنا القول بأن هذه الطريقة من أهم ألوان النشاط التعليمي المناسب للكبار والصغار على حدٍّ سواء [٤ ، ص٣٥٧].

والمناقشة إما أن تكون حرة، وإما أن تكون موجهة، فالمناقشة الحرة هي التي تهدف إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة، وتستخدم هذه الطريقة داخل حجرات الدراسة مع الصغار والكبار على حد سواء. وهذا النوع من النقاش فعال في الوصول إلى التعميمات، وينتج أيضًا عن هذه الطريقة الكثير من الأفكار والمقترحات حول موضوع معين أو مشكلة ما. إذن فالهدف من هذه الطريقة هو الحصول على الأفكار دون تدخل أو سيطرة من أحد، ويعاب على هذه الطريقة أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبيًا [٤ ، ص٣٥٨].

أما المناقشة الموجهة المضبوطة فهي التي تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات عن طريق التـلاميذ، وهي تركز على موضوع معين من أجل الوصول إلى قرار. ويمكن للمعلم أن يشرك جميع التلاميذ في هذه المناقشة، حيث يقسم التلاميذ إلى جماعات صغيرة ويعطى لكل مجموعة مشكلة خاصة أو جانبًا محددًا من جوانب الموضوع على أن يعين لكل جماعة قائدًا يدير النقاش ثم تتبادل هذه المجاميع الأفكار التي توصلوا لها مع العلم إلى أنه يجب أن يصلوا إلى قرارات ونتائج الموضوع المناقش.

والاستقصاء في التدريس عملية يتم فيها فحص أي معتقد أو أي شكل من أشكال المعرفة في محاولة لإثبات نظريات أو نتائج معينة. وهذه العملية تشتمل على أعمال مختلفة ترتبط بالتفكير العقلي وتصنيف المعلومات وإطلاق التعميمات والتعرف على الاستنتاجات واستخـراج نتائج منطقية. وتتطلب هذه العملية من المستقصي أن يتحدى بصورة دائمة قواعد الطريقة التي يستقصي بها، ليقوم بتحريات حول الافتراضات التي عنده بأسلوب يتسم بسمة الانفتاح، وإفساح المجال للذهن ليجول في عالم التأمل والخيال [٥، ص ص٨٥-٨٦].

والتعلم عن طريق الاستقصاء نوع من أنواع النمو يتحرك الإنسان به نحو العالم الواسع الذي يحيط به، ويركز التدريس الاستقصائي على الكيفية التي يتعلم بها التلميذ وليس على ماذا يتعلم فقط، ودور المعلم في التدريس الاستقصائي هو دور الخبير الذي يقود التلاميذ في استقصاءاتهم، ولكنه لا يوجههم نحو نتيجة معينة.

والاستقصاء يبنى على الاكتشاف حيث يستخدم التلميذ قدراته الاكتشافية مع أشياء أخرى متمثلة في الممارسات العلمية. أي أن الاستقصاء لا يحدث بدون العمليات العقلية المتضمنة في الاكتشاف ولكنه يعتمد بشكل رئيس على الجانب العلمي [٦، ص٨٩]. ويتم الاستقصاء عن طريق العمليات الآتية [٦، ص ص ٨٩-٩٠]:

١ ـ طرح الأسئلة الفاحصة التي تتعلق بالظواهر الطبيعية
٢ ـ تحديد المشـــكلات

٣ ـ صياغة الفرضيات المناسبة لحل المشكلات
٤ ـ تصميم طرق البحث المناسبة والمتضمنة إجراء التجارب
٥ ـ إجراء تجارب لاختبار الفرضيات والوصول إلى نتائج
٦ ـ تركيب المعلومات، ووضعها في شكل متكامل ومترابط
٧ ـ تكويـن اتجاهات علمية معينة مثل:
ا ـ الموضوعيــة
ب ـ حـب الاستطلاع
جـ ـ التفتح العقلي
د ـ الميل نحو الأخذ بالنماذج النظرية واحترامها
هـ ـ المسؤوليـة

والتمثيل في التدريس يعلم التلميذ السلوك المستقيم ويبصره بالنظم والقوانين التي تهم حياته وتحافظ عليه من مخاطر الجهل بقوانين المرور مثلاً ومعرفة كيفية عبور الشارع بأمان وسلامة، مع احترامه للتعليمات وشرطي المرور. ويمكن للتمثيل أن يطور التربية السلوكية عند التلاميذ وذلك بتوظيف التمثيل في تربية الذوق والعاطفة وتأكيد الشخصية، واكتساب المفـردات والجمل المعبرة عن الخبرات الجديدة وتطوير ما لديهم من معان خلال ارتجالهم لأدوارهم التي تعـبر عن رغبـات وأفكـار ومشـاعر الشخصية التي ينطقون بها من خلال تجسيدهم لها [٧، ص ص١٠-١١].

النتـائـج ومناقشـتها

جـدول رقم ١. الخبرة وطرق التدريس

يبين جدول رقم ١ علاقة الخبرة بطرق التدريس، حيث تفيد هذه النتائج أن الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تختلف من صف إلى آخر بالنسبة للمدرسين الذين تقل خبرتهم عن أربـع سنـوات. أما الذين تزيد خبرتهم على أربع سنوات فقد رأوا أن طرق التدريس لا تختلف من صف إلى آخر لمادة الجغرافيا حيث يبين الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم ١. الخبرة وطرق التدريس.

العبارة	الخبرة ٠ ـ ٣					الخبرة ٤ ـ ٦					الخبرة ٧ ـ ٩					الخبرة ١٠ +					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر	٢٠	٢٦	٢١	١٢	١	١٣	١٣	٩	٥	٢	٩	٤	٧	٤	٢	١٨	٢٢	٢٤	٤	٧	١٣,١٤٧٤٨	٠,٣٥٨٤
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	١٧	٢٥	٣٢	٥	١	٨	٢٣	٨	١	١	٤	١٦	٢	٣	١	١٩	٢١	٢٧	٦	٢	٢٣,١١٠٢٨	٠,٠٢٦٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء	٧	٥	٢٢	٢٩	١٤	١	٦	١٠	١٨	٨	٠	٢	٥	١٢	٦	١	٥	١٦	٢٩	٢٢	١٣,٧٢٨٨٨	٠,٣١٨٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله	٢٢	٣٣	١٨	٦	٠	١٢	١٦	٩	٤	٢	٧	٦	٥	٧	١	١٦	٣١	١٥	٨	٤	١٣,٧٣٤٠٧	٠,٣١٨٠
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها المعلم	٣٥	٢٩	١٣	٢	٠	٢٠	١٩	٣	١	٠	١٦	٧	٣	١	٠	٤٤	٢٥	٣	٢	٠	١٠,٤٥٢٣٤	٠,٣١٥١
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها الطالب	٩	٢٥	٢٨	١١	٤	١٠	٩	١٤	٨	٢	٦	٧	٥	٦	٢	٧	١٠	٣٢	١٤	١٠	١٩,٧٤٨٩٨	٠,٠٧٢٠
يستخدم في تدريس الجغرافيا الاستقصاء	١٣	٢١	٢٩	١٠	٤	١١	١١	٩	٨	٢	٣	١١	٦	٤	٢	٧	١٩	٢٩	١٢	٤	١١,٩٧٤١٥	٠,٤٤٧٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا التمثيل ولعب الأدوار	٦	١٠	١٦	٣٠	١٦	٦	٤	١١	٦	١٤	٣	٥	٥	٧	٧	١٠	٨	١٥	٢٤	١٧	١١,٠١٥١٩	٠,٥٢٧٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا طرق حل المشكلات	١٢	١٤	٢٩	١٣	١٠	٥	١٠	١١	٥	١٠	٣	٦	٦	٨	٤	٩	١٥	٢١	١٦	٨	٩,٥٥٦٥٠	٠,٦٥٤٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة	٧	١٦	٢١	١٧	١٥	٦	٥	٩	٨	١٢	٢	٣	٥	٩	٧	٤	٨	٢١	٢٠	١٧	٩,٥٧٥٢٦	٠,٦٥٣٢

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

تابع جدول رقم ١ . الخبرة وطرق التدريس.

العبارة	الخبرة ٠ ـ ٣					الخبرة ٤ ـ ٦					الخبرة ٧ ـ ٩					الخبرة ١٠ +					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تستخدم الزيارات والرحلات العلمية في تدريس الجغرافيا	١٧	١٠	٧	١٩	٢٦	٨	٨	٤	٧	١٥	٢	٤	٣	٥	١٣	١٣	١٣	١٦	١٤	١٩	١٢,٧٧١	٠,٣٨٥٨
يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	١٢	٧	٧	١١	٣٩	٧	٢	٣	٤	٢٣	٢	٤	٣	٣	٥	١٣	١١	٧	—	٣٩	١١,٠٢٠١	٠,٥٢٧٢
تستخدم الطرق التي تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا	٢١	٣٨	١٩	٢	٠	٧	٢٤	١١	٠	١	٩	١١	٦	١	٠	٢٢	٣٣	١٨	٠	١	٩,١٩٧٣	٠,٦٨٦٠
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية	١٥	٢٧	٢٨	٦	٣	١١	١٤	١٢	٥	١	٧	١١	٤	٥	٠	٢٣	٢٧	١٩	٦	٠	١٢,٤٤٧٦	٠,٤١٠٤
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج والمجسمات	١٨	٢٣	٢٣	١٢	٤	٩	١١	١٥	٨	٠	٤	٩	٧	٧	٠	٢٠	٢٧	١٨	٩	١	١٠,٩٦٥٧	٠,٥٣١٩
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها	١٠	١٣	٢٩	١٧	١١	٩	٣	١٢	١٢	٧	٢	٣	٥	٩	٧	٦	١٧	١٨	١١	٢١	٢٠,٩٧٦٤	٠,٠٥٠٧
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها	١٣	١٩	٢٣	١٦	٨	١٠	٥	٩	١١	٧	٣	٧	٦	٨	٣	١٠	١٥	١٨	١٤	١٦	١٠,٥٧٩٨	٠,٥٦٥٢
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة	٣٦	١٨	١٢	١٣	١	٢٧	٩	٥	٢	٠	١٣	٨	٠	٥	١	٢٧	٢١	١٦	٦	٥	٢٢,٣٨٧٤	٠,٠٣٣٤

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

أما اختلاف طرق التدريس لمادة الجغرافيا من موضوع إلى آخر فقد أفاد تحليل النتائج من حيث الخبرة أنها تختلف من موضوع إلى آخر، والاختلاف بين إجابات المدرسين دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٢ .

وعن استخدام طريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون أن هذه الطريقة لا تستخدم، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين حول استخدام طريقة الإلقاء في تدريس مادة الجغرافيا غير دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

ويرى المدرسون أن شرح الموضوع واستجواب الطلاب حوله يستخدم بدرجة عالية من قبل جميع فئات المدرسين من حيث خبرتهم. ويتضح من الجدول أن الاختلاف غير دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

أما المناقشة التي يديرها المعلم فقد رأى المدرسون أنها تستخدم بصورة عالية أثناء شرح الموضوع في مادة الجغرافيا، ويدل الجدول على أن الاختلاف غير دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

وأما المناقشة التي يديرها الطالب أثناء شرح الموضوع في مادة الجغرافيا، فيتضح من الجدول أنها تستخدم بدرجة متوسطة وأن الاختلافات غير دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون بجميع فئاتهم أنها تستخدم بصورة متوسطة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف في استخدام هذه الطريقة غير دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

وأما استخدام التمثيل في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون أنه يستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح من الجدول أن الفرق غير دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام حل المشكلات في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون أن هذه الطريقة تستخدم بصورة منخفضة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أما استخدام طريقة الدراسة الحرة الموجهة في التدريس، فيرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

وعن استخدام الزيارات والرحلات العلمية في تدريس مادة الجغرافيا، يرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة عالية بجميع فئات خبراتهم، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين في استخدام هذه الطريقة غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

وعن استدعاء بعض الخبراء في تدريس مادة الجغرافيا، يدل الجدول أنه يستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أما الطرق المستخدمة التي تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية فيرى المدرسون بجميع فئات خبراتهم أنها تستخدم بدرجة عالية، كما يتضح من الجدول أن الاختلاف غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

وعن الطرق التي تنمي المهارات العملية كعمل للنماذج والمجسمات لدى الطلاب في تدريس مادة الجغرافيا، فيرى المدرسون أنها تستخدم بصورة عالية، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أما عدم استخدام الطرق لعدم الإلمام بها، فيرى المدرسون أن ذلك ينطبق بدرجة متوسطة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أما عدم استخدام الطرق لعدم التدرب عليها، فيرى المدرسون أن ذلك ينطبق بدرجة متوسطة، حيث يتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

وعن عدم استخدام بعض الطرق لعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة، فيرى المدرسون أنه ينطبق بدرجة عالية، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٣.

ومن مراجعة جدول رقم ١ يتضح أن إجابات المدرسين تؤيد الفرضية الأولى من هذا البحث، وهي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل الخبرة. كما أنها أجابت على السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة.

جدول رقم ٢. الجنسية وطرق التدريس

يبين جدول رقم ٢ أن طرق التدريس في مادة الجغرافيا تختلف من صف إلى آخر، حيث يفيد المدرسون السعوديون أنها تختلف بدرجة عالية، وكذلك يفيد المدرسون غير السعوديين أنها تختلف بدرجة عالية أيضًا. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

وعن اختلاف الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا من موضوع إلى آخر، فيرى المدرسون السعوديون أنها تختلف بدرجة عالية، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما استخدام طريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا فيرى المدرسون السعوديون أنها تستخدم بدرجة متوسطة؛ أما المدرسون غير السعوديين فيرون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أن الاختلاف دال إحصائيًا عند ٠,٠١٤.

جدول رقم ٢ . الجنسية وطرق التدريس.

العبـــارة	سعودي					غير سعودي					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر	٤٠	٤٠	٣٩	٢٠	٥	٢١	٢٥	٢٢	٥	٧	٥,٦٢٤٠٠	٠,٢٢٩٠
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	٢٩	٥٥	٤٦	٩	٤	١٩	٣٠	٢٤	٦	١	١,٠٣٤٩٦	٠,٩٠٤٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء	٨	١١	٤٢	٥٤	٢٥	١	٧	١١	٣٥	٢٥	١٢,٥٠٠٥٥	٠,٠١٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله	٤٠	٥٩	٢٩	١٣	٢	١٧	٢٨	١٨	١٢	٥	٦,٩٨٦٢٤	٠,١٣٦٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها المعلم	٦٧	٥٤	١٨	٥	٠	٤٩	٢٦	٤	١	٠	٦,٤٠٦١٠	٠,٠٩٣٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها الطالب	٢٢	٤٠	٤٧	٢٦	٧	١١	١١	٣٢	١٣	١١	١٠,٤٩٧٣٩	٠,٠٣٢٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا الاستقصاء	٢١	٣٤	٤٩	٢٦	٩	١٣	٢٨	٢٤	٨	٤	٥,١٠١١٣	٠,٢٧٧١
يستخدم في تدريس الجغرافيا التمثيل ولعب الأدوار	١٢	١٧	٢٩	٤٢	٤٢	١٣	١٠	١٩	٢٥	١٢	٧,٥٧٤٤٩	٠,١٠٨٥
يستخدم في تدريس الجغرافيا طرق حل المشكلات	١٩	٢٤	٤٣	٣٠	٢٦	١٠	٢٢	٢٨	١٢	٦	٨,٣٥٢٠٠	٠,٠٧٩٥
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة	١٢	٢٣	٤٠	٣٠	٣٥	٧	٩	١٧	٢٤	١٦	٣,٧٦٣٨٩	٠,٤٣٨٩

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الاطلاق.

تابع جدول رقم ٢ . الجنسية وطرق التدريس .

العبارة	سعودي					غير سعودي					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تستخدم الزيارات والرحلات العلمية في تدريس الجغرافيا	٢٧	١٩	١٥	٣١	٥١	١٣	١٦	١٥	١٥	٢٢	٥,٥٠٣٨٤	٠,٢٣٩٤
يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	١٩	١٢	١٨	١٨	٦٨	٧	١٤	٦	٧	٤٦	٧,١٧٧٨٨	٠,١٢٦٨
تستخدم الطرق التي تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا	٤٢	٦١	٣٨	٣	١	١٧	٤٦	١٦	٠	١	٦,٤١٦٧٣	٠,١٧٠١
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية	٣٤	٤٥	٤٤	١٧	٤	٢٢	٣٤	٢٠	٥	٠	٦,٥١٩٦٧	٠,١٦٣٦
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج والمجسمات	٣٢	٤٣	٣٩	٢٧	٤	٢٠	٢٧	٢٤	٩	١	٢,٩٠٧٠٤	٠,٥٧٣٥
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها	١٩	٢٠	٤٦	٣٢	٢٧	٩	١٦	١٨	١٧	١٩	٣,٦٠٩٤٩	٠,٤٦١٤
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها	٢٣	٣٠	٣٨	٣١	٢١	١٣	١٦	١٨	١٨	١٤	٠,٦٣٢٦١	٠,٩٥٩٤
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة	٦٩	٣١	٢٢	٢٠	٣	٣٤	٢٥	١١	٧	٤	٤,٨٧١٦٣	٠,٣٠٠٧

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

وعن شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله، يرى المدرسون السعوديون أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة عالية، وكذلك المدرسون غير السعوديين، حيث يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام المناقشة التي يديرها المعلم، فيرى المدرسون السعوديون أنها تستخدم بدرجة عالية جدًّا، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام طريقة المناقشة التي يديرها الطالب، فيرى المدرسون السعوديون أنها تستخدم بدرجة عالية؛ أما المدرسون غير السعوديين فيرون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه توجد فروق في الإجابة دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٣ .

أمـا استخـدام الاستقصـاء في تدريس الجغرافيا، فيبين الجدول أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة متوسطة من قبل المدرسين السعوديين، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخـدام التمثيل في تدريس الجغـرافيا، يرى المـدرسـون السعوديون وغير السعوديين أنه يستخدم بدرجة منخفضة ويمكن ألا يستخدم على الإطلاق، حيث يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام حل المشكلات كطريقة من طرق تدريس الجغرافيا، فيبين الجدول أنها تستخدم من قبل المدرسين السعوديين بدرجة متوسطة، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخـدام طريقـة الدراسة الحرة الموجهة، يتضح من الجدول أنها تستخدم بصورة منخفضة من قبل كلتا الفئتين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا استخـدام الـزيارات والـرحـلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا فيرى المدرسون السعوديون أنها لا تستخدم وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استـدعـاء بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات، فيرى المدرسون أن هذه الطريقة لا تستخدم، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا استخـدام الطرق التي تعمل على تزويد الطلاب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا، فيرى غالبية المدرسين أنها تستخدم بدرجة عالية جدًّا. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما الطرق المستخدمة التي تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية، فيرى المدرسون السعوديون وغير السعوديين أنها تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا الـطرق التي تعمـل على تنمية المهارات العملية لدى الطلاب كعمل النماذج والمجسمات، فترى فئتا الدراسة أنها تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن عدم استخـدام بعض الـطرق في التدريس لعدم الإلمام بها فيرى المدرسون السعـوديون أن ذلك ينطبق بدرجة منخفضة، وكذلك المدرسون غير السعوديين. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ وكذلك عدم استخدام بعض الطرق لعدم التدرب عليها.

أما عن عدم استخدام بعض الطرق فيعود لعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة، فيرى غالبية المدرسين السعوديين وغير السعوديين أن ذلك صحيح بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

من خلال استعراض إجابات المدرسين في جدول رقم ٢ يتضح منها أنها تؤيد فرضية البحث حيث لا توجد فروق في الإجابات تعزى إلى عامل الجنسية، وكذلك فقد أجابت على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

جـدول رقم ٣. التخصص وطرق التدريس.

يبـين جدول رقم ٣ أن طريقـة التـدريس تختلف من صف إلى آخر بدرجة عالية للمدرسين الذين تخصصهم جغرافيا، وكذلك يبين الجدول أن طرق التدريس تختلف من صف إلى آخر بدرجة عالية للمدرسين الذين تخصصهم غير الجغرافيا، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أما اختلاف طرق التدريس من موضوع إلى آخر فيرى المدرسون الذين تخصصهم الجغرافيا أنها تختلف بدرجة عالية، وكذلك المدرسون الذين تخصصهم غير الجغرافيا، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

وعن استخـدام طريقـة الإلقـاء في تدريس الجغرافيا فترى فئتا البحث من حيث التخصص أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما استخدام شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله فيرى المدرسون جميعهم من حيث تخصصاتهم أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما استخدام طريقة المناقشة التي يديرها المعلم فيرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة عالية جدًا، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم ٣. التخصص وطرق التدريس.

العبارة	تخصص جغرافيا					تخصص آخر					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر	١٧	١٤	١٥	٦	٤	٤٤	٥١	٤٦	١٩	٨	١,١٤٦٣٩	٠,٨٨٦٨
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	١٥	٢١	١٨	٢	٠	٣٣	٦٤	٥٢	١٣	٥	٣,٧٦٥٨٠	٠,٤٣٨٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء	٢	٣	١٢	٢٥	١٤	٧	١٥	٤١	٦٤	٣٦	١,٤٩٣٦٠	٠,٨٢٧٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله	١١	٢٦	٩	٩	١	٤٦	٦١	٣٨	١٦	٦	٤,٩٧٩٣٠	٠,٢٨٩٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها المعلم	٣١	١٨	٦	٢	٠	٨٥	٦٢	١٦	٤	٠	٠,٧٠١٣٢	٠,٨٧٢٩
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها الطالب	٦	١٨	١٩	١١	٣	٢٧	٣٣	٦٠	٢٨	٢٥	٤,١٦٧٥	٠,٣٥٢٥
يستخدم في تدريس الجغرافيا الاستقصاء	٧	٢٠	١٨	٨	١	٢٧	٤٢	٥٥	٢٦	١٢	٤,٢١٥٥٨	٠,٣٧٧٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا التمثيل ولعب الأدوار	٢	٤	١٦	١٨	١٦	٢٣	٢٣	٣٢	٤٩	٣٨	٧,٧٨٣٠٧	٠,٠٩٩٩
يستخدم في تدريس الجغرافيا طرق حل المشكلات	٧	١٢	١٧	١٢	٨	٢٢	٣٤	٥٤	٣٠	٢٤	٠,٣٤٠١٢	٠,٩٨٧١
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة	٥	٦	٢٠	١٢	١٠	١٤	٢٦	٣٧	٤١	٤١	٤,٥٣٦٩٣	٠,٣٣٨٢

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

تابع جدول رقم ٣. التخصص وطرق التدريس.

العبارة	تخصص جغرافيا					تخصص آخر					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تستخدم الزيارات والرحلات العلمية في تدريس الجغرافيا	٧	٧	٤	١٥	٢٣	٣٣	٢٨	٢٦	٣١	٥٠	٦,٩١٣١٣	٠,١٤٠٦
يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	٧	٦	٤	٨	٢٨	١٩	٢٠	٢٠	١٧	٨٦	١,٦٥٨٠٦	٠,٧٩٨٣
تستخدم الطرق التي تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا	٢٠	٢٣	١٣	٠	١	٣٩	٨٤	٤١	٣	١	٤,٨٢٧٨٥	٠,٣٠٥٤
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية	١٢	٢٣	١٢	٨	٢	٤٤	٥٦	٥٢	١٤	٢	٥,٢١٦٤٦	٠,٢٦٥٨
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج والمجسمات	١٦	١٧	١٦	٦	٢	٣٦	٥٣	٤٧	٣٠	٣	٢,٨٥٨٠٦	٠,٥٨١٩
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها	٨	٩	١٤	١٣	١٢	٢٠	٢٧	٥٠	٣٦	٣٦	٠,٦١٠٧٠	٠,٩٦١٩
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها	٨	١٠	١٥	١٣	١٠	٢٨	٣٦	٤١	٣٦	٢٥	٠,٧٩٢٨٣	٠,٩٣٩٤
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة	٢٢	١٤	٨	١٠	٠	٧٨	٤٢	٢٥	١٧	٧	٤,٤٢٧٠٨	٠,٣٥١٣

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

وعن استخـدام طريقـة المناقشة التي يديرها الطالب يرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا عن استخـدام طريقـة الاستقصـاء في تدريس الجغرافيا فيرى المدرسون أنها تستخـدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام التمثيل ولعب الأدوار في تدريس الجغرافيا فيرى غالبية المدرسين أنها تستخـدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام طريقة المشكلات فيتضح من الجدول أنها تستخدم بدرجة متوسطة من كلتا الفئتين. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام طريقة الدراسة الحرة الموجهة في تدريس الجغرافيا، فيبين الجدول أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

وعن استخدام الزيارات والرحلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا، يتضح من الجدول أنها تستخدم بدرجة منخفضة ويبين الجدول كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

وعن استدعاء بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين فيرى غالبية المدرسين من حيث تخصصاتهم أن ذلك لا يستخدم على الإطلاق، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا الـطرق التي تعمـل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات فيرى غالبية المدرسين من حيث تخصصاتهم أنها تستخدم بدرجة عالية، ويتضح من الجدولَ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما الطرق التي تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية، فيرى غالبية المدرسين أنها تستخدم بدرجة عالية، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

أما الطرق التي تعمل على تنمية المهارات العملية كعمل النماذج والمجسمات لدى الطلاب فيرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

وعن عدم استخدام الطرق لعدم الإلمام بها أو لعدم التدرب عليها، فترى غالبية المدرسين أن ذلك ينطبق بدرجة متوسطة، كما يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما عدم استخدام بعض الطرق لعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة فيرى المدرسون أن ذلك ينطبق بدرجة عالية جدًّا، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

من خلال إجابات المدرسين في جدول رقم ٣ يتضح أنها تؤيد الفرضية الثالثة، وهي أنـه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عامل التخصص، كما أنها تجيب عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

التوصيـــات والمقتـرحــــات

من خـلال نتائج هـذا البحث يوصي الباحـث بالآتي :

١) التركيز على الطلاب داخل الصف ومساعدتهم بإدارة النقاش، لأن ذلك يعطيهم القدرة على التعبير عن أفكارهم بحرية ومناقشتها.

٢) استخـدام طريقة الاستقصاء في التدريس لأنها الطريقة الفعالة التي تستخدم التفكير المنطقي في حل المشكلات.

٣) استخـدام التمثيل في تدريس الجغرافيا لأنه يعطي الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم ومناقشتها مع بعضهم البعض.

٤) استخـدام حل المشكـلات في تدريس الجغرافيا لأن وضع المشكلة ومناقشتها وتأثيرها في الجغرافيا يساعد الطلاب على فهم الحقائق الجغرافية وصلتها بالمجتمع.

٥) تنويع طرق التدريس لمساعدة الطلاب على فهم الحقائق الجغرافية.

٦) إيجاد برامج تدريبية مستمرة لجميع مدرسي الجغرافيا لتنمية قدراتهم التدريسية.

٧) توفير الإمكانات والمعدات اللازمة لتدريس الجغرافيا لإثارة انتباه الطلاب واهتمامهم.

كمـا يقتـرح الباحث ما يلـي :

١) دراسة طرق التدريس المستخدمة في المدارس الثانوية.

٢) دراسة طرق التدريس المستخدمة في المدارس المتوسطة والثانوية بمدارس البنات.

ملحـــق

بســـم الله الرحمـن الرحيـــم

ســـعـادة الزميـل مدرس مـادة الجغرافيـا المحترم

الســـلام عليكم ورحمـة الله وبركاتـه، وبعــد:

فهـذه استبـانـة تهدف إلى الكشف عن طرق التدريس المستخدمة في مادة الجغرافيا في المرحلـة المتوسـطة بالمملكة العربيـة السعودية.

ولـما كان المـدرس هو الأسـاس في العملية التعليمية، فالمرجو من سعادتكم التكرم بدراسة هذه الاستبانة والإجابة عن جميع الفقرات وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعتقد أنها مناسبة.

وإني أتقدم لكم بخالص الشكر على الوقت الذي استقطعتموه للإجابة عن بنود هذه الاستبانة.

الباحـث

د. سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك ـ قسم المناهج

وطرق التدريس ـ كلية التربية

جامعـة الملك سـعود

من فضلك ضع علامة (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك أمام كل عبارة وذلك حسب درجة أهميتها بالنسبة إليك.

مثلًا إذا شعرت بأن أول عبارة تمثل بدرجة عالية جدًا لك فإنك تضع علامة (✓) في مربع بدرجة عالية جدًا.

تذكر ضرورة الإجابة عن جميع العبارات ولا تختر سوى إجابة واحدة فقط.

مسلسل	العبارة	5	4	3	2	1
		بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	ليس على الإطلاق
1	تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر					
2	تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر					
3	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء					
4	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله					
5	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة المناقشة التي يديرها المعلم					
6	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة المناقشة التي يديرها الطالب					
7	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الاستقصاء					
8	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة التمثيل ولعب الأدوار					

مسلسل	العبارة	5 بدرجة عالية جـدًا	4 بدرجة عالية	3 بدرجة متوسطة	2 بدرجة منخفضة	1 ليس على الإطلاق
9	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة حل المشكلات					
10	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة					
11	تستخدم الزيارات والرحلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا					
12	يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا					
13	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات					
14	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة ببيئتهم المحلية					
15	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية، كعمل النماذج والمجسمات ونحوها					
16	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها					
17	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها					
18	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توفير الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة					

المراجـــــع

[١] وزارة المعارف. *إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض، ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[٢] عثمان، حسن ملا. *طرق تدريس المواد الاجتماعية*. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٣هـ.

[٣] فايد، عبدالحميد. *رائد التربية العامة وأصول التدريس*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١م.

[٤] مدكور، علي أحمد. منهج *التربية الإسلامية*. ط١. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ.

[٥] الفنيش، أحمد علي. *التربية الاستقصائية*. ليبيا ـ تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م.

[٦] نشوان، يعقوب. *الجديد في تعليم العلوم*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٤م.

[٧] عبدالرزاق، أسعد. *طرق تدريس التمثيل*. الموصل ـ العراق: مطابع مؤسسة دار الكتاب، ١٩٨٠م.

The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of Its Teaching Concerning the Experience, Nationality and the Field of Study, in Intermediate Schools in Saudi Arabia

Soliman Mohammed Al-Jabr
Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study is concerned with the extent to which geography teaching methods are used in the intermediate schools for boys in Saudi Arabia. The study tries to answer the following questions:

1) What are the geography teaching methods most frequently used in intermediate schools?
2) Do these methods vary with the experience of teachers?
3) Do these methods vary with the nationality of teachers?
4) Do these methods vary with the major specialization of teachers?

The three hypotheses of the study are:-

1) There are no significant differences among teachers attributed to their experience.
2) There are no significant differences among teachers attributed to their nationality.
3) There are no significant differences among teachers attributed to their major specialization.

The researcher developed a questionnaire and sent it to teachers after assuring its validity and reliability. From analysing the results it was found:

1) Different geography teaching methods are used in intermediate schools.
2) That three hypotheses of the study are true.

It is hoped that these results would help to improve the competencies of teachers and their preparation programs in the colleges of education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٧١ ـ ١٩٧ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

دراسة تحليلية إحصائية
لمصطلحات في الفن والتربية الفنية

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هذه الدراسة تتناول كتاب الدكتور عبدالغني النبوي الشال *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* ـ والذي طبعته جامعة الملك سعود ـ بالنقد والتحليل، وتتبع المنهج الذي استخدمه المؤلف في اختيار مصطلحات كتابه، وفي طريقة ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، والتعرف على المصطلحات التي ترجمها ترجمة كاملة translation ، وتلك التي اكتفى فيها بنقل المصطلح الإنجليزي بحروف عربية بما يسمى بالـ transliteration . ولكي تكتمل الدراسة أجريت مقارنات مع ستة معاجم أخرى من النوع نفسه، متخصصة في مصطلحات الفن، والتربية الفنية، والحرف. وقد اشتملت الدراسة على اقتراحات وتعديلات من المؤمَّل أن تفيد عند إعادة طبع هذا الكتاب.

مقدمة

على الرغم من أن الفن قد ساهم مساهمة فعّالة في بناء الحضارات الإنسانية، «وأن تطور حضارتنا وثقافتنا قد اعتمد وما زال يعتمد على الفنون والمهارات الإنسانية» [١ ، ص٨] فما زالت التربية الفنية هي أقل الأقسام عناية في السواد الأعظم من المؤسسات التربوية في كثير من أقطار العالم. ويرجع هذا لعدة أسباب أهمها: جدة هذه المادة، وعدم التأكد من أهدافها، فهي متجددة ومتغيرة ولم تثبت على حال «وحتى يومنا هذا فإن مصطلح التربية الفنية قد استخدم بطريقة عامة. . . (ويعني) مختارات من الفنون مازالت طرق تدريسها وترتيبها مثار جدال» [٢ ، ص١١].

إضافة إلى هذا هناك اختلافات أساسية في النظر إلى التربية الفنية، وإلى الفن عامة. فهو في كثير من المجتمعات لم تتضح قيمه التربوية، وطغت المدارس الفنية المتعاقبة والصراعات والحركات الفنية على السطح، وغطت على ما يمكن أن يقدمه الفن من دور بناء في حياة الأطفال والراشدين من أصحاء ومعوقين.

تضافرت هذه الأسباب مع غيرها، وكانت النتيجة أن هرب كثير من الناس من عالم الفن، ومن التربية الفنية وأدى هذا بدوره إلى قلة المصادر والمراجع في هذه المادة.[١]

وبالرغم من إصدارات جامعة الملك سعود العديدة فقد صدر كتاب واحد فقط يتصل بالتربية الفنية وهو الكتاب الذي نحاول دراسته، وتحليله هنا، واسم الكتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* [٣] وهو من تأليف الدكتور عبدالغني النبوي الشال.

أهميـــة الدراســـة

تتضح أهمية دراسة هذا الكتاب من النقاط التالية:

١ ـ إن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* هو الكتاب الوحيد الذي طبع بالجامعة وله صلة بالتربية الفنية.

٢ ـ لقد اعتمدت ــ ومازالت تعتمد ــ عليه كثير من المقررات في قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وبغيرها من الجامعات والمعاهد بالمملكة وبمصر «بلد المؤلف.»

٣ ـ هناك مادة استحدثت في الخطة الجديدة بالقسم (قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود) وبدأ تنفيذها منذ العام الدراسي ١٤٠٧ ـ ١٤٠٨هـ تحمل الاسم نفسه وهو «مصطلحات في التربية الفنية» وهذا الأمر جعل للكتاب وزنًا جديدًا وأهمية بالغة، بل إنه المرجع الوحيد الموجود حاليًا في كل المملكة بعد نفاد معجم *مصطلحات الفنون* لعفيف البهنسي (١٩٧١م).

---

١ تزخر المكتبات في الغرب بالعديد من الكتب الفنية غير أنها مكتظة بكثير مما لا يتماشى مع عاداتنا وعقائدنا من صور ورسوم مما يتعذر معه إحضارها لمكتباتنا، هذا إضافة إلى حواجز اللغات أحيانًا.

٤ ـ احتمال إعادة طبعه قريبًا لكثرة الإقبال عليه، ولقلة الأعداد المتبقية منه.
٥ ـ احتواؤه على ثغرات كبيرة، وهنات لابد من مراجعتها في أقرب فرصة، حتى لا تنتشر بين أعداد إضافية من الدارسين، ويتقبلونها كحقائق لا تقبل الجدل.

ولابـد من توضيح أن جامعـة الملك سعـود قد أنشـأت قسمًا للتربية الفنية خاصًا بالطالبات. وهذا يزيد عدد المستخدمين لهذا المرجع بهذه الجامعة خاصة.

بيـن الشـكل والمضمـون

يقع كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* في حوالي ثلاثمائة وخمسين صفحة من القـطع الكبـير، ويحتـوي على أكثر من ثلاثمائة صورة توضيحية. وكل هذا لشرح ٥٠٠ (خمسمائة) كلمة فقط. وواضح أن هذا من الغرابة بمكان. ولنقارنه مع غيره مما تيسر لنا من كتب المصطلحات المتصلة بالفن والتربية الفنية:

١ ـ كتاب «مصطلحات الفن» [٤] *Art Terms* لمؤلفه أدوارد لوسي سميث Edward Lucie Smith يقع في مائتين وست صفحات ويشمل خمسًا وسبعين وثلاثمائة صورة ويشرح ألفين ومائة وأربعًا وسبعين مصطلحًا.

٢ ـ «قاموس مصطلحات الفن وطرقه» [٥] *Dictionary of Art Terms & Techniques* لمؤلفه رالف ماير Ralph Mayer يقع في سبع وأربعين وأربعمائة صفحة، وبه اثنتا عشرة ومائتي صورة ويعالج مائتين وثلاثة آلاف من المصطلحات.

٣ ـ «قاموس «لونغمانز» للفن» [٦] *Longmans Dictionary of Art* لجودي مارتن Judy Martin به خمسمائة وألف مصطلح فني، ولا تصاحبها أي صور توضيحية، وعدد صفحاته خمس وعشرون ومائتين.

٤ ـ «قاموس الفن والفنانين» [٧] Dictionary of Art and Artists لمؤلفيه بيتر وليندا موراي Peter and Linda Murray ويقع في سبع وخمسين وأربعمائة صفحة، ويشرح ما يربو

على مائتين وألف من المصطلحات والشخصيات الفنية البارزة عبر التاريخ، ولا يشمل رسومًا توضيحية على الإطلاق.

والكتب الأربعة السابقة كلها من ذوات اللغة الواحدة (الإنجليزية)؛ أما الكتب اللاحقة فنجد أن المصطلحات قد عربت فيها من لغة أو لغات أجنبية، وأهمها:

٥ ـ *آلات الورش* [٨] لمحمد عبدالنصير القديم ويشمل أربعًا وثلاثمائة وألف مصطلح، ومائة وثمانية عشر رسمًا توضيحيًا.

٦ ـ معجم تشكيل *المعادن* [٩] لمؤلفه أنور محمد عبدالواحد ويعالج ثمانية وثلاثين وثلاثمائة وألف مصطلح. وبه عشرة ومائتين من الرسومات التوضيحية.

وتوضيحًا لمسألة العلاقة بين الشكل والمضمون فقد صممت جدول رقم ١ للكتب الستة السابقة وهي مرقمة بالجدول حسب ترقيمها أعلاه. وختمتها بالسابع وهو كتابنا المدروس *مصطلحات في الفن والتربية الفنية*.

جدول رقم ١. القواميس والمصطلحات.

رقم الكتاب واسمه	عدد المصطلحات	عدد الصفحات	عدد المصطلحات بكل صفحة
١ ـ «مصطلحات الفن»	٢١٧٤	٢٠٦	١٠,٥٦
٢ ـ «قاموس الفن»	٣٢٠٠	٤٤٧	٧,١٦
٣ ـ «قاموس لونغمانز»	١٥٠٠	٢٢٥	٦,٦٧
٤ ـ «قاموس الفن والفنانين»	١٢٠٠	٤٥٧	٢,٦٣
٥ ـ *آلات الورش*	١٣٠٤	٢١٠	٦,٢١
٦ ـ *تشكيل المعادن*	١٣٣٨	٢٤٦	٥,٤٤
٧ ـ *مصطلحات الفن*	٥٢٦	٣٤٠	١,٥٨

وتوضح نتائج الجدول أن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* هو أقل المعاجم ازدحامًا، فبينما نجد أن هناك حوالي عشر كلمات ونصف الكلمة في الصفحة الواحدة في قاموس «مصطلحات الفن» لأدوارد لوسي سميث فإنا نجد أن نصيب الصفحة في كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* (على نحو تقريبي) كلمة واحدة ونصف الكلمة فقط.

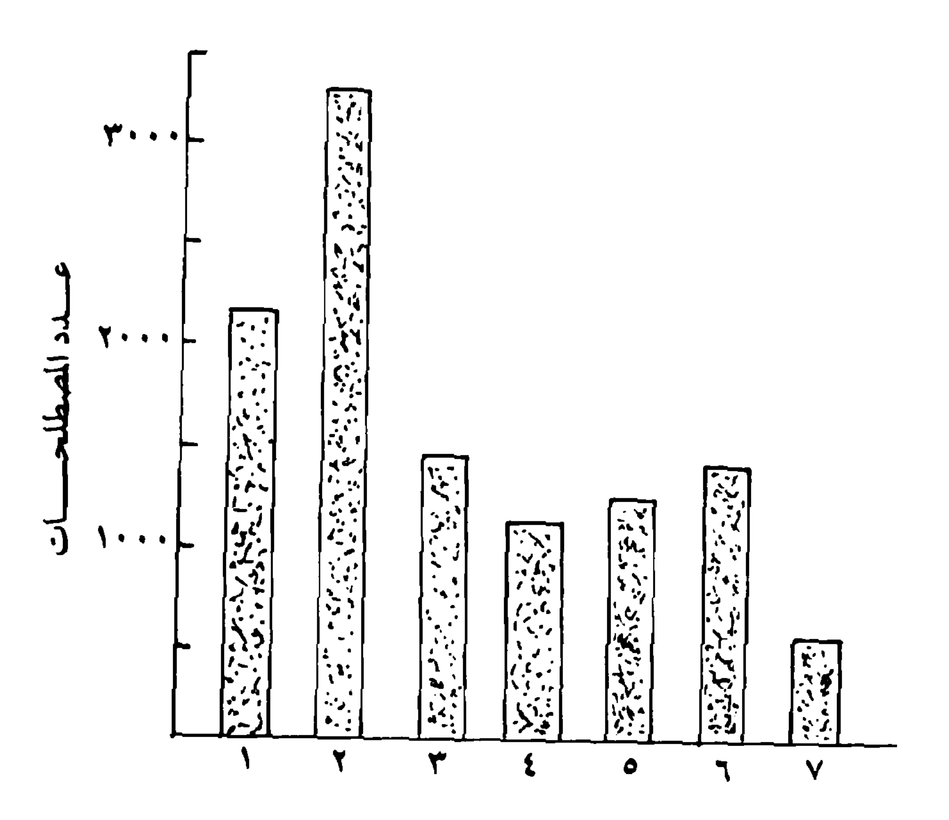
وهـذا يدل على أن كتابنا قد أفسح مجالاً واسعًا لكل مصطلح وتزداد هذه الحقيقة تأكيدًا عندما نتذكر أن الكتاب من القطع الكبير (٢١سم × ٥ , ٢٨سم) وأن سائر القواميس الأخرى من القطع الصغير أو المتوسط.

وهنـاك جانب آخـر مهم في استجـلاء معـاني المصـطلح وهـو استخـدام الصور التـوضيحية. والجـدول التـالي يوضـح العلاقة بين عدد المصطلحات والصور أو الرسوم التوضيحية التي صاحبت المصطلحات لتزيد المعنى وضوحًا. والكتب مرتبة حسب أرقامها التي ذكرناها بها سابقًا.

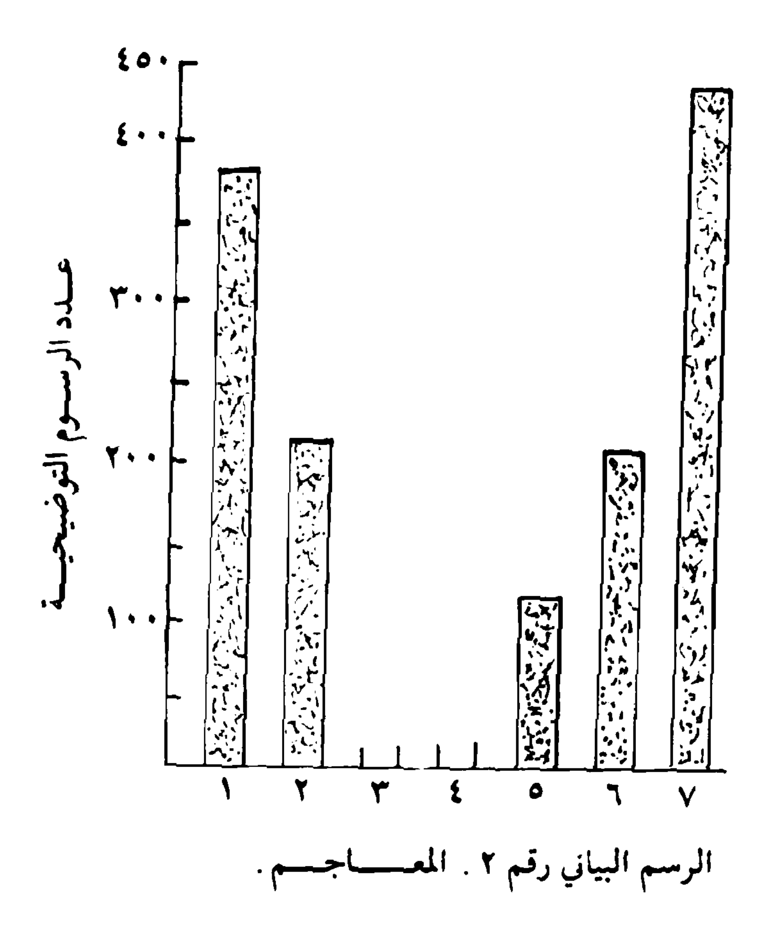
ولتسهيل مهمـة المقارنة يمكن تحويل محتويات الجدولين رقمي ١ و٢ إلى الرسمين البيانيين رقم ١ ، ورقم ٢ .

جدول رقم ٢ . المصطلحات والصور.

رقم الكتاب واسمه	عدد الصور التوضيحية	عدد المصطلحات	نصيب كل مصطلح من الصور
١ ـ «مصطلحات الفن»	٣٧٥	٢١٧٤	٠,١٧٢
٢ ـ «قاموس الفن»	٢١٢	٣٢٠٠	٠,٠٦٧
٣ ـ «قاموس لونغمانز»	لا شيء	١٥٠٠	صفر
٤ ـ «قاموس الفن والفنانين»	لا شيء	١٢٠٠	صفر
٥ ـ *آلات الورش*	١١٨	١٣٠٤	٠,٩٠٥
٦ ـ *تشكيل المعادن*	٢١٠	١٣٣٨	٠,١٥٧
٧ ـ *مصطلحات الفن*	٤٤٦	٥٣٦	٠,٨٣٢



الرسم البياني رقم ١ . المعاجم.



الرسم البياني رقم ٢ . المعاجم.

والجدولان رقما ١ و ٢ (بصورتيهما الرقمية في ١ والمرئية في ٢) يوضحان العلاقة المريحة بين الشكل والمضمون: فمن الجدول الأول يتضح لنا أن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* قد أفسح لمفرداته مجالاً كبيرًا، ومساحة أوسع من كل كتب أو معاجم مصطلحات الفن والتربية الفنية التي قارناه بها.

والرسم البياني رقم ٢ يوضح أن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* هو أكثر الكتب احتواء على الصور والرسومات التوضيحية، وكاد كل مصطلح يفوز برسم توضيحي خاص به فقط.

ونستخلص من هذا أن هناك علاقة مريحة جدًّا بين الشكل والمضمون. وهذا ما يبدو من الناحية النظرية لا الإحصائية البحتة، أو من النظرة العابرة، فماذا بعد النظرة الفاحصة الدارسة؟

بين ترجمة المصطلحات ونقلها بالحروف العربية

معروف أن نقل معنى أي مفردة من مفردات لغة إلى لغة أخرى ــ أو نقل جملة ــ يسمى ترجمة translation وهذه الترجمة تختلف عن كلمة transliteration التي تعني نقل لغة بحروف لغة أخرى. يقول عبدالغني النبوي الشال في مقدمة كتابه هذا: «قمت ـ بعون الله ـ وتوفيقه بهذا العمل، نظرًا لعدم وجود مرجع موحد شامل جامع للمصطلحات الفنية التي ترتبط عن قرب في مجال الفن والتربية الفنية، ونظرًا للضرورة القصوى أمام طلاب التربية الفنية بصفة خاصة، التي تحتم عليها التعرف على هذه المصطلحات . . . فقد رأيت واجبًا تربويًّا علي . . . محاولة تفسير مدلولها العربي» [٣، ص٨].

وعلى الرغم من أن الشال يؤكد في النص السابق أن واجبه التربوي هو تفسير المدلول العربي للمصطلحات إلا أنه يتساهل في هذا الواجب وذلك باعتماده على نقل ألفاظ المصطلحات الإنجليزية بحروف عربية على طريقة الـ transliteration التي ذكرناها. وهذه بعض الأمثلة:

ابليك	applique	سجرافيتو	sgraffito
ارابيسك	arabesque	ريبوسي	repousse
اسملاج	assemblage	سيراميلك[3]	ceramic
أكانثث	acanthus	ثاز[4] (بالثاء هكذا في الأصل)	vase
امفورا	amphora	فروتاج	frotage
باتيك	batik	فن مينمالي	minimal art
اورفيزم	orphism	فن نجرو	negro art
اوريجامي	origami	كالك	calc/calcale
أويما	oyma	لاكـر	lacquer
جـــاد	jade	ماندالا	mandala
جالينـا	Jalena	مايوليكا	majolica
جروتسـك	grotesque	كولاج	collage
جيجرو جوللي[2]	jigger joley	موزايكو	mosaic

هذا إضافة إلى مجموعة كبيرة من الأسماء ومن الكلمات التي لها مقابل واضح بالعربية استعملها المؤلف في ثنايا شرحه: من ذلك مثلاً كلمة جليز glaze بدلاً من الطلاء الزجاجي وذلك في صفحة ١١٤ وصفحة ١٧١ أو مثل كلمة أوتوماتيكيا automatic كما في صفحة ٢٦١ وغيرها. أو كلمة الرليف relief كما في صفحة ١٨٨ وغير ذلك كثير.

ولنا أن نتساءل: لماذا يكتفي الشال بنقل هذه المصطلحات بحروف عربية دون محاولة ترجمتها؟ وهناك عدد كبير من القواميس التي يمكن الرجوع إليها. وحتى قبل الرجوع إلى أي قاموس فإن القارىء العادي، الذي لا علاقة له بمصطلحات الفن، يعرف مقابلات عربية لعدد من المفردات السابقة، إذا كان له إلمام معقول باللغة الإنجليزية.

---

٢ يلاحظ عدم الدقة حتى في التعريب transliteration لإضافة الواو.

٣ إضافة إلى التعريب transliteration فإنها ليست دقيقة لإضافة (اللام) ولعله خطأ مطبعي.

٤ قد يقصد فاز (بالفاء) وهو أيضًا نقل بالحروف أو التعريب.

وعندما يذكر الشال أن واجبه واجب تربوي فهو يؤكد ضرورة المحاولة الجادة لإيجاد اللفظ المناسب. واللغة العربية، كغيرها من اللغات، تستعير ألفاظًا وتعير أخرى ليتحقق لها التفاعل، وهذه «الاستعارة» تسمى بالإنجليزية borrowing والكلمات المستعارة loan words موجودة في كل لغة وكل لغات العالم تستعير من غيرها.

يقول جورج يول George Yule في كتابة «دراسة اللغة» *The Study of Language* :
«تبنت اللغـة الإنجليزية، خلال عمرها الطويل، عددًا كبيرًا من الكلمات المستعارة من لغات أخرى. ومن هذه الكلمات «الكحول» (alcohol) العربية و boss البولندية و crois-sant الفرنسية و lilac الفارسية و piano الإيطالية و robot الشيكوسلوفاكية و tycoon اليابانية و yogurt التركية و zebra البانتوية» [١٠، ص٥٢].

فالاستعارة في حدِّ ذاتها ليست خطرًا على أي لغة من اللغات، لكن الخطر يكون عندما تحدث الاستعارة لغير حاجة إليها. وهذه قضية كبيرة تنبه لها اللغويون حيث شبهوا اللغة بالكائن الحي، والمفردات «الغريبة» كالأجسام الغريبة في هذا الكائن الحي، فلكل جسم مقدرة على استيعاب كمية محددة من الأجسام الغريبة، فإذا ما زادت فإنها تؤدي إلى موت الجسم. وكثير من اللغات مات بهذا الداء.

وإذا نظرنا إلى لغتنا العربية بهذا المنظار، فإن حرصنا على تنقيتها سيكون شديدًا. ولن نترك مجالا لمفردات غريبة تغزو جسمها وتفقدها الحياة. ومما لاشك فيه أن الشال من الحادبين على لغته، ومما لاشك فيه أيضًا، أنه سيعيد النظر في المفردات السابقة، وفي غيرها مما لم أورده، ويختار لها بدائل عربية فصيحة خاصة تلك التي يزج بها زجًّا غريبًا أثناء شروحه أو توضيحـه العـادي لبعض المصطلحات ومن ذلك على سبيل المثال ما أورده في شرحه للفلسبار felspar صفحة ١١٤ «. . . ويستخدم كمادة صاهرة في *الجليز* في درجات الحرارة العـالية» وكلمة «الجليز» glaze تقابلها بالعربية كلمة الطلاء الزجاجي وهي كلمة قديمة استعملت منذ مئات السنين وقد استخدمها الشال نفسه في مواضع أخرى بكتابه هذا.

وفي صفحة ١٩٣ يثبت الشال في كتابه العبارة التالية: «أمثلة متعددة من فنون *النجرو* حيث لعبت الأقنعة دورها الاجتماعي.» وكلمة النجرو هذه إنجليزية Negro وهي ممقوتة لكل الأفريقيين لأنها تستخدم من باب الاحتقار ولا أظن الشال يجهل ذلك. وإلى جانب هذا فما الداعي إلى ترك الترجمة واللجوء إلى نقل الكلمة بلفظ إنجليزي وبحروف عربية؟

منهج اختيار المصطلحات

تطورت طرق البحث في كل مجال من مجالات المعرفة، ولم يعد هناك مجال من المجالات متروكًا للاجتهادات الخاصة أو للأهواء والميول الشخصية. فاختيار المصطلحات لأي مادة من المواد له طريقته المثلى، وهي طريقة حصر وإحصاء عدد المرات التي تتردد فيها المصطلحات في الكتب المتخصصة في تلك المادة. وهذه الطريقة تعرف بالإنجليزية بطريقة الـ word frequency . فالذي يريد أن يعد قاموسًا يحتوي على أهم خمسمائة أو ألف مصطلح في مجال التربية الفنية، ينبغي أن يدرس أهم مراجع التربية الفنية، ويرصد عدد المرات التي ورد فيها كل مصطلح، وبهذا يضمن أن ما يحصل عليه هو أهم المصطلحات. وبناء على مثل هذه الدراسة يمكن أن ترتب المصطلحات حسب أهميتها.

وهذه الطريقة صعبة، وتحتاج إلى مجهود كبير. ولهذا فإن مثل هذا العمل تقوم به في الغالب مجموعة من الدارسين. وفي يومنا هذا سهلت الحاسبات الآلية computers مثل هذه العمليات. وأصبح الحصول على نتائج علمية سليمة أمرًا يسيرًا.

وفي محاولتنا للتعرف على المنهج الذي اتبعه الشال في اختيار مصطلحاته الخمسمائة، فقد عمدنا إلى إرجاع كل مصطلح إلى ميدانه. وأول ما تم اكتشافه عند إعادة النظر في المصطلحات هو أن عددًا ليس يسيرًا منها لا يعتبر مصطلحًا من مصطلحات الفن والتربية الفنية على الإطلاق فمن ذلك:

أولاً ـ أسماء «آلهة» الأغاريق من مثل :

١ ـ هيرا Hera وهي آلهة النساء والزواج عند الإغريق أوردها الشال ضمن مصطلحاته. وقال عنها : «فتاة جميلة ذات قداسة عالية، زوجة زيوس كبير آلهة الإغريق، وهذه الفتاة[٥] تعتبر آلهة النساء والزواج عند الإغريق» [٣، ص١٤١].

٢ ـ هيرمس Hermes وهو «اسم للمقدس الحامي للتجارة ورسول المقدسات عند الإغريق، وكان يرتدي الحذاء المجنح ليساعده على التحرك بسرعة» [٣، ص١٦١].

٣ ـ جيوبتر Jupiter الاسم الروماني لزيوس الإغريقي، وهو كبير الآلهة عندهم.

٤ ـ ربات الفنون الإغريقية Muses .

٥ ـ زيوس Zeus كبير آلهة اليونان، وقد سمي عند الرومان جوبتر.

٦ ـ منيرفا Minerva الحامية للحرف اليدوية (المقدسة أثينا اليونانية).

ومما لا شك فيه أن أسماء هذه الآلهة الأسطورية قد وردت في كثير من الكتب التي تتصل بالفنون، وقد صورها بعض الفنانين ـ خاصة في العصور القديمة ـ غير أن هذا لا يؤهل هذه الآلهة لأن تكون ضمن أهم خمسمائة مصطلح في الفن والتربية الفنية للدارس العربي (بالعين المهملة)، وحتى بالنسبة للدارس الغربي (بالغين المعجمة) فهي ليست من أهم المصطلحات ولعل من أقوى الأدلة على هذا عدم ورود هذه الآلهة في كل المعاجم المذكورة في هذا البحث وهي التي تمثل أهم معاجم الفن والتربية الفنية، فإذا كانت المعاجم التي تعالج أكثر من ثلاثة آلاف مصطلح في الفن والتربية الفنية لم توردها، فورودها في معجم يعالج خمسمائة كلمة فقط يكون شيئًا غريبًا حقًا.

والآلهة الأسطورية التي أوردها الشال لا تعتبر من أشهر الآلهة. فلو سلمنا فرضًا بضرورة وجود (آلهة) ـ ولو من باب الثقافة العامة بالنسبة للدارس لهذه المادة ـ فهناك آلهة يرد اسمها أكثر في كتب الفن من مثل، فينوس (آلهة الجمال) وكيوبيد (الحب). ومن ناحية إحصائية فإن الآلهة الأسطورية التي ذكرها تربو على الخمس، أي أنها أكثر من ١٪ من

٥ لعل لفظ الآلهة أو المرأة أفضل، لأن الفتاة تطلق عادة على من لم تتزوج و «هيرا» هي زوجة زيوس.

مجموع المصطلحات فهل ورود أسماء هذه الآلهة في كتب التربية الفنية يكون بنسبة (آلهة) لكل مائة كلمة، أو أن أسماء الآلهة تتكرر بعد كل مائة كلمة؟

ثانيًا - إلى جانب هذه الآلهة فهناك مفردات تعتبر كلمات عامة، ولا يمكن أن تحسب ضمن أهم خمسمائة مصطلح في هذا المجال. ومن هذه الكلمات:

١ - jug إناء ويشرحه بقوله: «شكله عميق ولكن فتحته ضيقة وله أيدي، عادة يصنع من الخزف أو الزجاج أو المعادن أو البلاستيك أو غيرها» [٣، ص١٦١].

٢ - jar إناء يتصف بالعمق واتساع الفوهة، يصنع من الفخار حينًا ومن الخزف والمعادن والزجاج حينًا آخر» [٣، ص١٦].

٣ - self-education تعلم ذاتي، يقصد أن يعلم الشخص نفسه بنفسه مستعينًا بكل خبرة تصل إليه، وقد عرفنا أن كثيرًا من الفنانين علموا أنفسهم بأنفسهم عن طريق تجاربهم الشخصية واطلاعهم وطموحاتهم» [٣، ص٢٥٨].

٤ - *verbal education* التربية اللفظية، التربية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار.

٥ - expression تعبير «في الفن يصبح التعبير بمثابة ترجمة لفكرة تتفاعل مع الفنان يحاول إظهارها للوجود وتحويلها إلى عبارة أو لون أو شكل أو حركة أو نغم موسيقي أو غير ذلك» [٣، ص١٠١].

٦ - zodiac البروج السماوية «لفظ زودياك مشتق من كلمة إغريقية الأصل تعني الأبراج السماوية يمثلها حزام خيالي يمسك السماء بالأرض. وقد عبر عنها الفنانون بالرسوم والصور. . .» [٣، ص٣٣٣].

٧ - tulip زهرة التوليب.

٨ - utility نفعية أو منفعة.

٩ - Tragacanthus صمغ الكثيراء «يطلق عادة على الصمغ العربي وله استعمالات كثيرة» [٣، ص٢٨٩].

١٠ - unique فريد.

١١ - value قيمة.

١٢ - will to create رغبة الإبداع.

١٣ ـ imagination تخيــل .

١٤ ـ ready made objects أشياء جاهزة الصنع .

١٥ ـ reduction اختـزال .

١٦ ـ vibrations اهتـزازات .

١٧ ـ smoking atmosphere جو التدخين .

١٨ ـ damascine دمشقي .

١٩ ـ black topped pottery فخار ذو قمة سوداء .

٢٠ ـ illustrated books كتب موضحة .

٢١ ـ Victory of Samothrace نصر معركة موثريس .

٢٢ ـ diorite ديورايت .

٢٣ ـ subject matter of drawing موضوع الرسم .

٢٤ ـ ziggurat زيجورات / زاقورات . ويشرحه بقوله : «مبنى متدرج في نهايته من أعلى المكـان المقـدس، وخصص كمعبـد للطقوس الدينية لشعوب ما بين النهرين في العراق الحالية، آشور وبابل وكلدانيا القديمة، والكلمة جاءت من لفظ أشوري «زيجراتو» zig-guratu بمعنى منـزل الجبـل ذوي القمم الشـاهقة أو جبل الزوابع الذي يوصل السماء بالأرض ومازالت آثار المعبد بمدينة «أور» والذي كان مبنيًا بالطوب النيء بمساحة ١٩٠ × ١٣٠ مترًا عام ٢١٢٥ ق.م باقية حتى الآن. وقد بني المعبد على هيئة مصاطب وممرات متدرجة تقود إلى أعلى البناء. ولكل طابق لون خاص يميزه ويشير إلى برج من أبراج السماء، حيث كان الآشوريون على دراية واسعة بعلم الفلك» [٣، ص٣٣٣].

ظاهــرة الاسـترسـال والاستطراد

وإلى جانب عدم أهمية بعض المفردات الواردة بالكتاب كمصطلحات فإن الشال قد يطيل في الشرح، ويسترسل وراء تفاصيل دقيقة. ولعل هذا النص الأخير يدل على ذلك. ومن الأمثلة أيضًـا ـ شرحـه «لمصـطلح» imagination التخيل: يقـول: «هنا نجد تركيز الإنســان على التـأمل ومحاولة استكشاف المجهول ربما تكون عناصره موجودة، ولكن في تشكيل وخيال جديد. والتخيل في الفن أقوى إبداعًا من الشعور غير أن كلًّا منهما يمثل

جوانب متماسكة من الوظائف العقلية، وكلاهما يساعد على التفكير في مواجهة المشكلات التي تعترض الفرد فيلتمس لها الحلول اللازمة. والتخيل في الفن لا يتقيد الفنان فيه بأشكال وأوضاع مألوفة، بل إنه يبدع تشكيلات جديدة في عالم خيالي خلاب» [٣، ص١٤٦].

ومن الأمثلة أيضًا توضيح الشال «لمصطلح» utility منفعة أو نفعية، فحتى لو اعتبرت الكلمة مصطلحًا فإن مثل هذا الاسترسال قد يبدو غريبًا ـ يقول عنها:

«اللفظ مشتق من كلمة لاتينية «Utiles» بمعنى نافع ويطلق المصطلح في عالم الفن نتيجة للنظريات الفلسفية والجمالية والأدبية التي تحاول تفسير الأعمال الفنية والجمالية، وفلسفات الفن والتذوق الفني، وما يدور حولها من آراء ونقاش، ومن بينها من يقول: إن الفن لابد وأن يكون نافعًا يؤدي خدمة للمجتمعات والناس. Art for the community's sake وهناك رأي مضاد يقول: إن الفن ينبغي أن يكون لذاته Art for Art's sake وقد ردّ سقراط الجمال إلى المنفعة، وقال: إن الأشياء النافعة للبشر هي أشياء جميلة كما أكد كل من «جولو» و «رسكن» أن الفن لابد وأن يكون جادًا ويعبر عن موضوعات تؤثر في الناس وتنفعهم، وأن هناك علاقة وثيقة بين الجمال والنافع، لأن الجميل ليس مكيفًا في ذاته بل لأن الوظيفة تستدعي هذا الجمال، وذكر «كانط» أنه قد فصل بين الشيء الجميل والنافع. وقال: إن الشيء الجميل لابد أن يكون خاليًا من آثار النفعية أو الفائدة الغائية. ونجد فيلسوفًا معاصرًا كالعقاد ينادي بأنه ينبغي للشيء الجميل أن يكون حرًا طليقًا من القيود التي تعيق طريقه، بينما نجد الناقد الإنجليزي «أ. س. برادلي» يحاول بلورة فكرته عام ١٩٠١م حين نادى بأن الشعر الجيد هو الذي ينظم من أجل الشعر فقط، ومن جانب آخر نرى «مدرسة الباو هاوس» تؤكد بأن العمل الفني الجيد لابد وأن يؤدي وظيفته النفعية للحياة ولصالح المجتمع. وتؤكد الزخائر الفنية الإسلامية أهمية الجمال والنفعية قبل هذه النظريات ببضع مئات من السنين. وكانت سباقة في ذلك» [٣، ص٣١٣].

وواضح ما في هذا النص من استرسال، ومن معلومات إضافية تشعر القارىء بأن الكاتب قد زجّ بها زجًا وهي ليست من صميم الكلمة المراد شرحها، والتي هي أصلاً لا

تعتبر مصطلحًا إلا بعد تجاوزات كثيرة . وفي مثل هذه «المصطلحات» يشعر القارىء وكأنما الشال يحاول تفريغ معلوماته الغزيرة، ويتحين لها الفرص . وإن صح التعبير، فإننا يمكن أن نقول : بأنه يجازف بالالتزام بالمنهج الأكاديمي جريًا وراء المصلحة العامة للقارىء، أو الطالب . فقد ألف كتابه لطلاب التربية الفنية . وهذا ما يمكن أن يغفر له مثل هذا الاسترسال والاستطراد .

وظاهرة الاستطراد هذه تبدو جلية في مثل هذه المصطلحات لأن هناك مصطلحات عديدة تترك دون توضيح ، ومن أمثلة ذلك op art حيث ترجمها فن الخداع البصري ولم يذكر الاسم كاملاً وهو optical illusion art على الرغم من أنه ذكر كلمة «الخداع» البصري باللغة العربية، وهذا يؤكد ضرورة ذكر كلمة illusion التي يكتمل بها المصطلح .

ومن الأمثلة أيضًا creative imagination الذي قال عنه : «هو الإبداع الذي يتصف بالجانب الخيالي لأن الخيال في عالم الفن يتسم بالابتكارية أكثر من التصور» [٣، ص٦٨] .

ظاهـــرة التكـــرار عـــن طريـــق الجمـــع

وهناك ظاهرة أخرى تتكرر كثيرًا في كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* للدكتور الشال، وهي ظاهرة تكرار المصطلحات . فقد يذكر الشال مصطلحًا معينًا يشرحه في مكان ما ثم يعيد شرحه بعد إضافته لمصطلح آخر ومن أمثلة ذلك :

aesthetics علم الجمال شرحه الشال وأورد بعده مباشرة مصطلح تذوق جمالي aesthetic appreciation .

و aesthetic criterion المعيار الجمالي .

و aesthetic education تربية جمالية .

و aesthetic experience تذوق جمالي .

و aesthetic expression تعبير جمالي .

و aesthetic factor in perception العامل الجمالي في الإدراك .

و aesthetic perception إدراك جمالي .

و aesthetic sensibility حساسية جمالية .
و aesthetic values قيم جماليــة .

فإذا ما أبعدنا كلمة aesthetic نجد أن المؤلف قد شرح كلًا من :
تذوق أو تقدير جمالي appreciation [٣، ص ١٥].
تعبيـــــــر expression [٣، ص١٠١].
إدراك بالحواس perception [٣، ص٢١٢].
قيمـــــــة value .

ونلاحـظ هذه الظاهرة أيضًا في المفردات المتصلة بالإبداع creation ومنها :
قدرة ابتكاريـة creative ability .
فــن ابتكـاري creative art .
تربيـة ابتكاريـة creative education .
تعبير ابتكـاري creative expression .
نمو ابتكـاري creative growth .
خيـال ابتكـاري creative imagination .
بصيرة ابتكاريـة creative insight .

فبعد أن يذكرها مجتمعة يشرح بعضًا منها في أماكن أخرى. ومما كرر ذكره كلمة ex-pression السابقة الذكر، وكلمة insight نفاد البصيرة، إلى جانب كلمة art الكثيرة التكرار لدرجة اضطرته إلى إيجاز شديد يوضح أن creative art المذكورة مع هذه المجموعة ليست مصطلحًا، فقد قال: «Creative Art فنّ ابتكاري، هو الفن بجميع أنواعه الذي تكمن فيه كل الأسس والخصائص الفنية» [٣، ص٦٦] ولم يزد شيئًا على هذا.

أما التعبير الجمالي aesthetic expression فقد قال عنه: «كل عمل فني أيًا كان شكله وهيئتـه وصياغتـه يعبر عن الفكرة والموضوع تعبيرًا جماليًا بصدق ومهارة أداء وليس تعبيرًا تقريريًا» [٣، ص١٣].

وقال عن الـ creative expression: «هو التعبير الذي يتصف بالجدة والحداثة، ويحمل في جنباته صفات وعناصر تساعد على ذلك» [٣، ص٦٨].

ولم يكتف بهذا بل شرح كلمة تعبير expression بقوله: «في الفن يصبح التعبير بمثابة ترجمة لفكرة تتفاعل مع الفنان يحاول إظهارها للوجود وتحويلها إلى عبارة أو لون أو شكل أو حركة أو نغم موسيقي أو غير ذلك» [٣، ص١٠١].

ويمكن الاكتفاء بهذا للتدليل على ظاهرة التكرار هذه والتي لا نجد لها مبرّرًا معقولاً.

مصطلحات في غير مواضعها

هناك كثير من المعلومات لا توجد في مظانها، وقد يتعذر على الشخص الحصول عليها، وقد يحصل عليها بطريق المصادفة فقط. وخير مثال لما نقول المعلومات المتعلقة بفنون الأطفال وأنواعها. فعلى الرغم من أن الشال قد ذكر مصطلح children's art إلا أنه اجتزأ كثيراً من المعلومات المتصلة بفنون الأطفال وذكرها في مكان آخر مع الاثني عشر نمطًا من فنون الأطفال كالنمط الوجداني والحدسي والحسي والفكري والانطوائي، والنمط الوجداني والحدسي، والإحساسي، والتفكيري الانبساطي. واستطرد ليذكر تقسيمات الفيلسوف والمربي الإنجليزي السير «هربرت ريد» لرسوم الأطفال، وذكرها كاملة وهي اثنتي عشرة فئة، وعلق عليها تحت كلمة «ملحوظة» بقوله: «يلاحظ أن «ريد» لم يذكر تقسيمًا خاصًا للواقعية، في حين يوجد هذا في بعض تعبيرات الأطفال، وكل هذه الاجتهادات في ميدان التربية الفنية تساعد المشرفين على المادة على جميع مستوياتهم في تفهم رسوم التلاميذ، ومحاورها وأبعادها وأنماطها، وبالتالي يمكن لهم بعد ذلك من أن يشرفوا الإشراف التربوي السليم ويوجهوا التوجيه الصحيح. وكثيراً ما يلجأ المحللون النفسيون وعلماء النفس إلى هذه الرسوم والأنماط ليكشفوا منها عن نفسيات وسلوك وأمراض وأحوال أصحابها. وبالتالي يمكن عن طريق التحليلات للفنون الكشف عن الخلجات واللاشعور والانفعالات وغيرها، وتسهل تبعًا لذلك عمليات العلاج» [٣، ص٢٩٣].

وغريب أن يذكر كل هذه المعلومات المتصلة اتصالاً مباشرًا بفنون الأطفال في غير مكانها، والأغرب من ذلك أن يذكر كل هذه المعلومات تحت «مصطلح» type . وكلمة type مصطلح معروف في مجال الفن والتربية الفنية، اصطلح الناس على إطلاقه على معان خاصة لا تمت إلى التي ذكرها الشال بصلة. ففي قاموس لونغمانز للفن [١١] نجد أن مصطلح type يعني :

١ ـ حروف ـ مكونة، ومجموعة ومطبوعة بأي وسيلة ميكانيكية.

٢ ـ قطع حديد أو خشب blocks بكل واحدة حرف بارز على سطحها الأعلى وهذه الطريقة لم تعد مستخدمة اليوم لأغراض تجارية. . . إلخ . »

وفي سائر معاجم مصطلحات الفن والتربية الفنية فإن كلمة type تأتي بهذا المعنى وفي مجموعتها وهي type-height و type face و typography أو typographic design .

معـــان بـــلا مصطلحـــات

ونجـد في *مصطلحات الفن والتربية الفنية* بعض المعلومات الخاصة بمصطلحات معينة دون أن تذكر هذه المصطلحات. وحتى لا نحشو هذا البحث بالاستشهادات التي قد تطول يمكن أن نستدل على هذا، بالنص السابق الوارد تحت كلمة «ملحوظة» وواضح أن هذه الملحوظة تشتمل على أغلب المعاني التي يعنيها مصطلح الفن العلاجي art therapy . وهذا المصطلح من أهم مصطلحات التربية الفنية لأنه يكون فرعًا مهمًا من فروع هذه المادة، وهو من أحدثها، ومن أهمها ـ إن لم يكن أهمها على الإطلاق. وغريب ألا يذكره الشال على الإطلاق، ويذكر معناه تحت «ملحوظة» يذيّل بها لفظ type والتي هي أصلاً ليست بمصطلح.

مصطلحـــات بـــلا معـــان

وهناك مجموعة من أعقد المصطلحات تذكر دون أن تشرح، وتترك دون أن توضح معـانيها فمن هذه المصطلحات aesthetic experience الخبرة الجمالية، فقد عرفها بقوله :

«كل معلومات وخبرات تؤدي إلى تذوق جمالي . » واكتفى بهذه العبارة فقط . والخبرة الجمالية في مجال الفن ـ كما لا تخفي على كثير من الناس تعتبر من أهم مجالات الدراسة التربوية الفنية ، ولها شروح تطول . وقد أفرد لها كثير من علماء الجمال والمربين مجلدات كاملة . وخير مثال لهذا كتاب «الفن خبرة» *Art as Experience* والذي ألفه الفيلسوف والمربي جون ديوي John Dewey [١٢] ولا نشك في أن الكاتب على علم به ، ولا ندري السبب الذي جعله يذكر هذا المصطلح الأساسي في التربية الفنية ويكتفي بذكر هذه العبارة العامة عنه .

صـــور بـلا موضوعـــات

يجد المستخدم لكتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* صعوبة في الحصول على بعض هذه المصطلحات . والسبب الرئيس في هذه الصعوبة هو كثرة الصور . والغرض كما هو معروف من الصورة هو توضيح ما أشكل من معنى . فإذا اتضح المعنى وتحقق الغرض فإن إيراد الصور يكون تزيدًا غير مستحسن من المؤلف . ولعل ضخامة هذا الكتاب ترجع إلى كثرة رسومه . وللرسوم دور لا يمكن إغفاله ، غير أنها في هذا الكتاب كثيرًا ما ترد دون حاجة إليها على الإطلاق ، وكأنما أراد المؤلف أن يزين كتابه بمجموعة من الصور والرسوم ، فاختلق لها المنـاسبات اختلاقًا ، وزحم كتابه بهذه الصور العديدة التي ذكرنا نسبتها عند حديثنا عن الشكل والمضمون [٣ ، ص ص٤ ، ٥] .

فمن المواضع التي يشعر فيها القارىء أن المؤلف قد زجّ بالصور زجًّا دون حاجة إليها ذلك الموضع الذي شرح فيه «مصطلح» فريد unique حيث قال : «المصطلح يطلق على العمـل الفني المكتمـل والموجود والمتجانس والمتماسك في تكوينه وتركيبه وهيئته العامة وله شخصيته المميزة الفريدة (شكل ٢٦٤) من أعمال طلبة كلية التربية قسم التربية الفنية» [٣ ، ص٣١٠] . وواضح أن كلمة unique لا تحتاج إلى توضيح ، وأن هذه النماذج من أعمال الطلبة قد أقحمت في الكتاب مجاملة للطلاب لأن هناك آلاف الأمثلة بل إن أعمال كل الفنانين المشهورين عالميًّا ، وفي كل بلد وكل العصور التي أوردها في كتابه تعتبر «فريدة . »

ومسـألة التساهل أو «المجاملة» هذه تظهر بصورة أوضح في صور الأطفال فهناك أعمال لأبناء وبنات الأساتذة الزملاء بقسم التربية الفنية ، وهناك أعمال الأقارب أمثال أعمال

«الطفلة» هالة عبدالغني الشال (سنتان)، وعمل آخر يقدمه بقوله: «يمنى إسماعيل سلامة ابنته هالة عبدالغني الشال، العمر سنتان وتسعة أشهر والعنوان «أنا أرسم صورة.» بل إن المؤلف نفسه لا يتحرج عن عرض أعماله هو نفسه ويقدمها بعبارات مثل: «طبق خزفي من عمل المؤلف نفذ بالبطانات الطينية الملونة في حالة لدونة الجسم، ويلاحظ تردد الانحناءات حتى تساير انحناءات الطبق الخارجية» [٣، ص٩٢]. ثم يذكر بعد هذا «سلطانية خزفية إسلامية (سمرقند) من القرن الرابع نفذت بواسطة البطانة الطينية الملونة» مقدمًا عمله على العمل الرئيس الوارد للاستدلال.

ويضيف في مثال آخر بصفحة ٣١١ «طبق خزفي نفذ بألوان تحت الطلاء الزجاجي من وحي الفنان الشعبي، من عمل المؤلف، كل تشكيل في فن الخزف يحتاج إلى أسلوب وطريقة وتصميم خاص تناسب التنفيذ بحيث يصبح التصميم لكل طريقة يخالف التصميم الآخر لطريقة أخرى، وعلى الفنان إدراك هذه الحقيقة المهمة في الحقل الفني. وهنا تلاحظ في الشكل استدارة الخطوط التي تردد استدارة الطبق نفسه وقد لعبت وجوه الأشخاص دورًا كبيرًا في الخزف الإسلامي العظيم.»

ولو وقفت المسألة عند عرض عمل واحد لكل طفل من أطفال الزملاء والمعارف لهان الأمر، لكن الواقع غير ذلك فنجده يفرد الصفحة الكاملة لعمل طفل أو طفلة ثم يكرر له أعمالاً أخرى في أماكن أخرى من الكتاب ومن أمثلة الصفحات الكاملة التي خصصها لأعمال أطفال ثم كرر لهم أعمالاً أخرى ما نشاهده في الصفحات التالية: صفحة ٩٤، وصفحة ٩٥، وصفحة ١٤٩، وصفحة ١٥١، وصفحة ٢٥٧، وصفحة ٢٩٨، وصفحة ٢٩٩، وصفحة ٣٠٠، وصفحة ٣٠٦، وصفحة ٣٠٧، وصفحة ٣٠٨.

وقد يكيل المدح كيلاً لعمل طفل من الأطفال كما في قوله عن عمل طفل بعد أن ذكر اسمه.. «العمر ٨ سنوات، مدرسة القيروان بالرياض المدرس المشرف... (ذكر اسمه)... طراز شاعري التأثير حيث تتراقص الأشجار في أنغام وإيقاعات خطية موسيقية التأثير تشاركها الشمس والسحب والجو المحيط.» (ص١٧٦) وعندما يتأمل الناظر هذا

العمل الفني يجده لا يحمل كل هذه القيم فهو عمل عادي جدًّا نشاهده في السواد الأعظم من أعمال الأطفال، والغريب أنه بلون واحد. . . باللون الأحمر فقط.

ويقول عن عمل طفل آخر: «هنا محاولة من جانب الطفل لتأكيد جسم الحيوان بواسطة ضربات الحبر السوداء هنا وهناك كما كان يفعل الفنان البدائي في العصور الحجرية وهنا انطباعية حدسية تؤكد عضوية الحيوان.» [٣، ص٣٠٥] ومعروفة «ضربات الفرشاة،» أو لمساتها، brush strokes أما «ضربات الحبر» فهذا شيء غير معروف.

وقد لا يكتفي بإيراد العمل الذي يعجبه لطفل أو لأحد طلبته مرة واحدة فيكرر العمل نفسه في أكثر من مكان، ويصحبه بتعليق عام ومن أمثلة ذلك عمل لأحد طلبته أورده صفحة ١٤٤ وعلق عليه بقوله: «يمكن أن تساعد الفتحات والثقوب في إنجاح الشكل الفني.» ثم أعاده مرة ثانية في صفحة ٢١٣ معلقًا عليه بقوله: «تفريغ في كتلة من الخشب» ثم أضاف في أسفل الصفحة نفسها «تفريغات في الأعمال الفنية قام بها طلبة قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود في المعادن والأخشاب، وهذه العملية الفنية تحتاج لمهارة في الإخراج كما تحتاج لحساب دقيق بين الأشكال المفرغة والأرضيات الباقية، وذلك لضبط واتزان وتماسك الشكل الفني العام. وعلاقة المساحة المفرغة بالشكل العام.»

ومن أمثلة التكرار أيضًا عمل أحد طلبته أورده مع عدد من الأعمال بصفحة ٢٠٦ وقال عنها: «أعمال مبتكرة من إنتاج طلبة قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، تحمل صفة الإبداع والجدة والشخصية المتميزة والخامات المتعددة في التشكيل ومهارة الإخراج والتنفيذ وكلها خصائص للعمل الفني الأصيل المبتكر» [٣، ص٢٠٦].

أعاد العمل نفسه مع مجموعة أخرى بصفحة ٣١١ وعلق عليه بقوله: «من أعمال طلاب قسم التربية الفنية كلية التربية جامعة الملك سعود ـ القطع الفنية تشير إلى وحدة والتئام وتماسك الشكل في ديناميكية مبتكرة متكتلة معبرة بحيث إن لكل جزء في التصميم دوره المهم لخدمة الهيئة الكلية العامة» [٣، ص٣١١].

وامتدت المجاملة لذكر أسماء عدد من المدرسين عند عرض أعمال بعض الأطفال. وقد كرر أسماء بعضهم بدرجة لافتة تربو على السبع مرات. كأسماء من ذكرهم بصفحات ٢٩٥ و ٢٩٦ و ٢٩٧ و ٢٩٩ و ٣٠٢ و ٣٠٣ وغيرها. وهناك طريقة انتهجها مع بعض الصور التي أوردها وهي ذكر اسم الطفل، فالموضوع، فالمدرسة، فالمدرس غير أنه لم يلتزمها بل إنه قد أورد تعليقات من مثل «صورة لطفل من المملكة العربية السعودية عرضت في أحد معارض التربية الفنية» وهذا ما أثبته في صفحة ١٧٦. وشبيه بهذا تعليقه بصفحة ٥٨ (الشكل ٥٣) «لوحة من المعرض السنوي العام لمنطقة الرياض التعليمية ١٣٩٨هـ، ١٩٧٨م من المرحلة المتوسطة.»

وقد تتصف بعض التعليقات بالعمومية والعامية معًا وخير مثال لذلك التعليق الذي كتبه على الشكل ٢١٧ حيث قال: «طفل أجنبي ـ الموضوع أشخاص.»

وعدد التلاميذ والطلاب الذين أثبت أسماءهم بكتابه يعد بالعشرات، وقد ارتكب الشال خطأ تربويًا جسيمًا عند إثباته أسماء كل هؤلاء الطلاب والتلاميذ والتلميذات، من أطفال صغار ومراهقين، في قائمة الفنانين. فقد اكتفى بكتابة أسماء هؤلاء دون أن يعرفهم (بتشديد الراء المكسورة) فجاءت أسماؤهم تتخللها أسماء أكبر وأشهر فناني العالم، فأصبحوا ضمن أشهر فناني العالم، ولا يعقل أن يسلم كل هذا الحشد من آثار نفسية سلبية من جراء هذه العملية، وهي أن يذكر «ضمن» أشهر فناني العالم.

وتتجلى ظاهرة الزج بالصور، بمناسبة وبدون مناسبة، عند شرح الشال لمصطلح «Portraiture» صور تشخيصية فبعد أن ترجمها (والترجمة في حد ذاتها تكفي لإبراز المعنى) أورد ١٩ صورة!! نعم! تسع عشرة صورة كاملة ليوضح بها مصطلحًا واحدًا، وهو ليس في حاجة إلى توضيح أصلاً.

كما تتجلى هذه الظاهرة أيضًا عند شرح كلمة type والتي أسلفنا الحديث عنها، فقد استغرق شرحها ١٨ صفحة كاملة... ثماني عشرة صفحة كاملة!! من صفحة ٢٩٢ إلى

٣١٠. وحشد لها عددًا لا يستهان من الصور وترتيبها كما يلي: شكل (٢٣٧) نزار يوسف جمال الحريري، شكل (٢٣٧أ) الطفلة أروة محمد الناصر الوهيبي، الطفلة حنان حسن أصيل (الشكل ٢٣٨)، الطفل مصعب سعود الحرمش (شكل ٢٣٩)، الطفلة رباب علي نبيل (شكل ٢٤٠)، الطفل أحمد محمد الشاعر (شكل ٢٤١)، التلميذ إياد محمد الناصر الوهيبي (شكل ٢٤٢)، الطفل عبدالعزيز اتيقامس (شكل ٢٤٢أ)، التلميذ محمد الدهمش (شكل ٢٤٣)، التلميذ مراد سعد الدين الأدهمي (شكل ٢٤٤)، التلميذ علي محمد معين الشريف (شكل ٢٤٥)، الطفل نزار يوسف جمال الحريري (شكل ٢٤٦)، أحمد محمد سلمان (شكل ٢٤٧)، خليل إبراهيم (شكل ٢٤٨)، الطفل عبدالرحمن محمد العمر (شكل ٢٤٩)، الطفل يحيى الشهراني (شكل ٢٥٠)، الطفل سامي محمد سعيد (شكل ٢٥١)، الطفل عبدالعزيز العامش (شكل ٢٥٢)، الطفل عبدالعزيز العمران (شكل ٢٥٣)، الطفل فارسي بن باري القحطاني (شكل ٢٥٤)، الطفل فهد ضيف الله (شكل ٢٥٥)، الطفل سعود هادي القحطاني (شكل ٢٥٦)، الطفل عبدالله محمد القعود (شكل ٢٥٧)، الطفل نزار يوسف جمال الحريري (شكل ٢٥٨)، الطفلة رحاب حسن أصيل (شكل ٢٥٩)، الطفل نزار يوسف جمال الحريري (شكل ٢٦٠)، الطفل بدر حامد المساعد (شكل ٢٦١)، الطفل يحيى عبدالله مكي (شكل ٢٦٢).

أثر التخصص على اختيار المصطلحات

تأثر الشال بمادة تخصصه وهي الخزف ولهذا أخذت مصطلحات الخزف ما يقارب من ثلث مجموع المصطلحات الواردة في الكتاب ١٤٣ من مجموع ٤٧٦ (بعد إبعاد المفردات المكررة). والتربية الفنية تتكون كما هو معروف مما يمكن تلخيصه بكلمة «CASH» بالإنجليزية حتى يسهل تذكرها وهي الحروف الأولى لمكونات التربية الفنية:

النقد	criticism	علم الجمال	aesthetics
الاستديو (الإنتاج الفني)	studio	تاريخ (الفن)	history

فإذا ما علمنا أن الخزف يشترك مع غيره من مثل الرسم، والتلوين، والتصميم، وأعمال الخشب، وأشغال المعادن، والنساجة، والطباعة، وفنون الحاسوب أو الحاسب الآلي

(. . .إلخ) في الربع فقط من مجموع ما يشمله مصطلح التربية الفنية، أدركنا أن الكاتب قد أهمل كل هذه المواد ولم يوفها حقها من مصطلحات، بل إن نصيب بعض فروع التربية الفنية لا يتعدى اللفظين فقط. وواضح أن الخزف قد استولى على كل اهتمام الشال وخير دليل على ذلك ما أورده في صفحة ٣٤٢ تحت عنوان «كتب للمؤلف بالإنجليزية لم تنشر بعد» ذكر فيها:

1) Pre-Historic Pottery in Egypt

2) Ancient Egyptian Pottery

3) European Pottery

4) Pre-historic pottery in Egypt. [٦]

وحتى في مؤلفاته العربية فإنه يذكر كتاب «الخزف ومصطلحاته الفنية.»

عدم الدقة في ترجمة بعض المصطلحات

اشتمل كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* على عدد من المصطلحات التي لم تترجم بدقة ومن هذه:

تجانس	wedging	تركيـــز	emphasis
خيال	shadow	صور بصرية	image visual
طلـــق	talc	فوقية	fauvism
وحدة تصميم	all over pattern		

ومن الأخطاء التي قد تكون مطبعية:

سيراميلك (العربية) ceramics (بزيادة لام)

منظور (الإنجليزية) Prespective بتغير وضع حرفي الـ E و الـR .

---

٦ هكذا في الأصل ولا ندري ما الفرق بين المؤلف الأول والأخير أو الأول والرابع. وهل عدد هذه المؤلفات التي لم تنشر ثلاثة أم أربعة؟

الخاتمــــــــــة

على الـرغم من أن كثـيرًا من المصـطلحات المهمة قد افتقدها هذا الكتاب، وبالرغم من صعوبة الوصول للمصطلح المراد، لكثرة الصور الواردة والتي قد تستغرق صفحات من الكتاب، فإن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* يعتبر كتابًا قيمًا فقد أوفى كثيراً من المصطلحات حقها من الشرح والتوضيح، بل إنه في الحقيقة قدم شروحًا أكثر مما ينبغي أو يتوقع لدرجة جعلت هذا التزيد يتحول إلى غميزة بدلاً من أن يكـون ميزة. وأتمنى أن يخرج الكتـاب في طبعتـه الجـديدة وقـد تخلص من الزوائد الترهلات، واستوفى النواقص من الأساسيات. ويمكن تلخيص ذلك في نقاط خمس وهي :

١ ـ تقليل الرسوم العديدة التي تصعب الوصول للمصطلح المراد.

٢ ـ حذف كل المفردات التي لا تعتبر مصطلحًا ولا ترد في معاجم المصطلحات المشابهة.

٣ ـ إضـافـة المصطلحات الأساسية الخاصة بأقسام التربية الفنية مع أجزائها وفروعها ومجالات دراستها.

٤ ـ ترك الاستطراد، وتركيز الشرح بإيجاز معقول.

٥ ـ إعادة المصطلحات لأماكنها، والمعلومات لمظانها.

والله ولى التوفيــق،،،،

المراجـــــع

[١] Williams, Peter H.M. *Teaching Craft Design and Technology*. London: Croom Helm, 1985.

[٢] Smith, Ralph A. *Excellence in Art Education, Ideas and Initiatives*. Reston: NAEA, 1985.

[٣] الشال، عبدالغني النبوي. *مصطلحات في الفن والتربية الفنية*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م.

[٤] Smith, Edward Lucie. *Art Terms*. London: Thames and Hudson, 1984.

[٥] Mayer, Ralph. *Dictionary of Art Terms and Techniques*. New York: Barnes and Noble, 1981.

[٦] Martin, Judy. *Longman Dictionary of Art*. London: Longmans Group Limited, 1985.

[٧] Murray, Peter and Linda. *Dictionary of Art and Artists*. Middlesex, U.K., Harmondsworth, 1985.

[٨] القديم، محمد عبدالنصير. *آلات الورش*. القاهرة: الأهرام، ١٩٧٧م.

[٩] عبدالواحد، أنور محمد. معجم *تشكيل المعادن*. القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٧٨م.

[١٠] Yule, Ceorge. *The Study of Languuage*. London: Cambridge University Press, 1986.

[١١] Martin, Judy. *Longman Dictionary of Art*. Essex: Longmans House, 1986.

[١٢] ديوي، جون. *الفن خبرة*. ترجمة زكريا إبراهيم. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٣م.

A Critical Study of "Terminology of Art and Art Education"

Mohammed Abdel Mageed Fadl
Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study deals with Dr. A.E. El Shalls' "Terminology of Art and Art Education" published by King Saud University Libraries, Riyadh. It analyzes, criticizes and traces the criteria used in selecting the terms and in translating or transliterating them from English into Arabic. It also studies the validity of the illustrations used, and investigates their ratio to the total number of terms included in the book. Six other dictionaries dealing with the terms of art, art education and crafts were used for comparison. Many alterations were suggested and the readers of the future editions will, hopefully, benefit from them.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٩٩ ـ ٢٢٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

علاقة كل من تعليم الأم وعمرها وعدد الأطفال في الأسرة بأساليب تربية الأبناء في البيئة الكويتية

قاسم علي الصراف

أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير متغير المستوى التعليمي وفئات العمر وعدد الأبناء للأم الكويتية على أساليب تربية الصغار. وقد حددت مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة علاقة الأم بالطفل في السنوات الأربع الأولى في أربعة محاور أساسية هي: علاقة الطفل المبكرة بالأم وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب معاملة الطفل، وقد تم اختيار هذه المحاور على اعتبار أنها محاور تحدد أسس العلاقة القائمة بين الطفل والأم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

(١) فيما يتعلق بمستويات تعليم الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات بالنسبة لعلاقة الطفل المبكرة بالأم، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات في مجال أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج لصالح مجموعة التعليم العالي، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات فيما يتعلق بمجال اللعب مع الطفل ولصالح مجموعة التعليم العالي أيضًا. وأيضًا دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب معاملة الطفل لصالح مجموعة التعليم العالي والتعليم المتوسط.

(٢) بالنسبة للفروق بين الفئات العمرية للأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بعلاقة الطفل المبكرة بالأم، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، أو اللعب مع الطفل، أو أسلوب معاملة الطفل.

(٣) فيما يتعلق بعدد الأولاد عند الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات بالنسبة لعلاقة الطفل المبكرة بالأم، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، أو اللعب مع الطفل، أو أسلوب معاملة الطفل.

مقدمــــة

لقد شهد المجتمع الكويتي في السنوات الأخيرة تغيرات جذرية في ميادين كثيرة، فأمكن إحداث كثير من التغيرات في البناء الاجتماعي للأسرة الكويتية، كما حدث زيادة في الرفاهية والتعليم، غير أن هذا التغير لم يصاحبه تخطيط على مستوى رفيع في أساليب تنشئة الأطفال، بالرغم من أن كثيراً من التربويين والباحثين الاجتماعيين أسهموا في إلقاء الضوء على كثير من المشكلات التربوية التي تواجه الطفل في هذا المجتمع.

ولقد كان إحدى ثمرات التغير الاقتصادي والاجتماعي زيادة الوعي لدى المرأة الذي أدى إلى مشاركتها في تحمل أعباء الحياة المعيشية وخروجها إلى ميادين العمل مما تطلب الاستعانة بالخادمة أو الشغالة الأجنبية لتعويض غياب الأم أثناء فترة عملها ومساعدتها في تسيير أمور أسرتها مما أضعف الدور الطبيعي للأم في الاهتمام بالطفل وملازمته ومعاشرته بصورة طبيعية. ومما تجدر الإشارة إليه أن كثيراً من الأمهات في الكويت مازلن غير مدركات بأن الطفل في سنواته الأولى يمكن اعتباره أداة استقبال على درجة كبيرة من الحساسية للمثيرات التي تدور في محيطه، إلى جانب أن في هذه السنوات المبكرة تتشكل بذور شخصية الطفل ويكتسب أبرز اتجاهاته وميوله واهتماماته. لذا فإن التنشئة الاجتماعية السليمة هي التي تتم بواسطة الأم وبإشرافها المباشر والمستمر، وابتعاد الأم عن الطفل في هذه السنوات الحساسة من شأنه إحداث ضرر بالغ للطفل في اتجاهين: الأول هو أن هذا الابتعاد من شأنه الإضرار بالروابط العاطفية التي تربط الصغير بأمه، والثاني هو تشرب الطفل لبعض قيم ومبادىء الخادمة أو المربية، الأمر الذي يؤدي إلى اغتراب الطفل عن ثقافته الطبيعية، إضافة إلى احتمال تأثر سلوك الطفل تأثرًا سلبيًّا تجاه والديه.

إن للعلاقات النفسية التي يكونها الطفل مع الأم في السنوات الأولى من حياته أثرًا واضحًا في تحديد ملامح شخصيته، فإذا لم تكن هذه العلاقة حميمة فإنه يصعب تكوينها بعد ذلك ويشير Erikson [١] إلى أن هذه الفترة هي فترة «الإحساس بالثقة والتغلب على الإحساس بعدم الثقة،» حيث يستمد الطفل ثقته بنفسه وبالآخرين من خلال علاقته بأمه، فإذا كانت هذه العلاقة طيبة ومرضية تكون لدى الطفل الإحساس بالانتماء وتقبل الآخرين.

إن الثقة التي يكتسبها الطفل في حياته الأولى لا تعتمد أساسًا على كمية الغذاء أو الحب التي يتلقاها، ولكن على جودة العلاقة التي تربطه بأمه. فالأم تخلق شعورًا بالثقة في الطفل عن طريق اهتمامها وعنايتها لحاجات الطفل، والشعور الأكيد لنقل جدارة المجتمع في خلق هذه الثقة عن طريق احترامها لمشاعر الطفل الأساسية، هذه العلاقة من شأنها خلق الأساس لإحساس الطفل بهويته الاجتماعية التي سترسم الملامح المستقبلية للشخصية السوية.

وتبعًا لنظرية الالتصاق attachment theory فإن الفروق الفردية في العلاقات الأمنية بين الصغار والكبار تعتمد في الجوهر على مدى استعداد الكبار في استجاباتهم للصغار في السنوات الأولى للطفولة. فالأطفال الذين يتمتعون بالأمن النفسي في علاقاتهم مع أمهاتهم فإنهم يعممون هذه العلاقة في المستقبل على فئات المجتمع عندما يتعاملون معهم، بينما الأطفال الذين يعانون من سوء هذه العلاقة في طفولتهم الأولى فإنهم يعكسون ذلك على بقية أفراد المجتمع عندما يكبرون.

وتبين الدراسات في مجال الطفولة أيضًا أن الطفل الذي لا يتمتع في السنة الأولى من عمره بالتفاعل الحار مع الأم وتبادل الابتسامات والاحتضان والتدليل وما إلى ذلك ينشأ بليدًا عاطفيًا وخاملاً في النشاط والذكاء، كما أن دراسات (هارلو) توضح أهمية الالتصاق الجسماني والراحة التي تؤدي إليها في تكوين تعانق الطفل.

كذلك فإن دور الأم في مشاركة الطفل وجدانيًا له الأثر الكبير في تربية الطفل، فالأم التي تخصص وقتًا أطول في اللعب مع الطفل تكتسب وده وصداقته مما يؤدي إلى علاقة حميمة بالدفء والتقبل، الأمر الذي يؤدي إلى التوحد الأعمق بها مما يساعد على تكوين عدد من سمات الشخصية كقوة الضمير والمشاركة والانتماء. ومن ناحية أخرى، فإن الدراسات التي عملت في هذا المجال تشير إلى أن المهم ليس بعدد ساعات وجود الأم مع الطفل وإنما بنوعية هذا الوجود، أي بمدى تفاعل الأم مع الطفل أثناء وجودها معه. فقد تكون الأم موجودة مع الطفل في غرفة واحدة إلا أن التفاعل بينهما يمكن أن يكون ضعيفًا. فمن الملاحظ أن

الأم في مجتمعاتنا تستغرق معظم وقتها في إعداد الطعام للطفل والاعتناء بمظهره وملبسه دون أن يكون هناك تفاعل شخصي interpersonal interaction بين الأم والطفل، ومن هنا نرى بأن جودة التفاعل أهم بكثير من كمية التفاعل فيما يتعلق بقضاء الوقت مع الطفل [٢، ٣، ٤].

وإذا كانت علاقة الأم بالطفل تتسم بالتزمت والصرامة في فرض الطاعة فإن من شأن ذلك خلق إنسان شديد الطاعة والخوف من السلطة، أو فرد تزداد لديه مشاعر الذنب والقلق وفقدان الثقة بالنفس، يؤدي هذا الأسلوب في التربية إلى تعلق مصطنع بالوالدين والسلطة وإلى غرس أنماط تسلطية في سلوك الأبناء فيما بعد، وتظهر النزعة العدوانية حينما يسمح القائمون على تربية الطفل بالتعبير عن السلوك ثم يقومون بمعاقبة الطفل جسديًّا أو بكلام جارح بعد قيامه بهذا السلوك. وهذا الأسلوب شائع ومتبع في معظم الأسر الكويتية، بل وفي المؤسسات التربوية الكويتية كذلك. ومن مضار هذا الأسلوب أنه يساعد على تحويل النزعة العدوانية في الطفل نحو العالم الخارجي، أي المجتمع - أفرادًا وممتلكات، حيث يتم العدوان والاعتداء على الآخرين في المدرسة والشارع، والأماكن العامة، أو على ممتلكات المجتمع، ورؤية سريعة لآثار العدوان في الحدائق والمنتزهات، وعلى صناديق الهواتف والسيارات وأعمدة النور، وأبنية المدارس والمنشآت العامة والخاصة، لدليل على صحة هذا الاعتقاد، لذلك يقول Cooley : «إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه.» فالطفل الذي يعامل بالتسلط فهو بدوره يتسلط على مقدرات المجتمع.

والتزمت الشديد في التنشئة الاجتماعية يؤدي إلى اضطرابات سلوكية متعددة ولعل القلق والتطرف الفكري والعقائدي حالات متطرفة من هذه الاضطرابات السلوكية كما أن حالات الهستيريا ترتبط بنوع من التزمت الشديد المتعلق بأساليب الأم في عملية التنشئة الاجتماعية [٥، ٦].

وتنوع أساليب الأم في عملية تنشئة الأبناء في مجتمعنا تتأثر عامة بعدة عوامل بارزة أهمها:

١ - المستوى التعليمي للأسرة

٢ ـ المستوى الاقتصادي للأسرة
٣ ـ دور المرأة في النهوض بمستوى الأسرة
٤ ـ طبيعة تكوين الأسرة، إذا كانت أسرة كبيرة ممتدة، أم أسرة نووية
٥ ـ السلوك السلطوي أو القبلي لثقافة الأسرة

وهذه العوامل نابعة أساسًا من ثقافة المجتمع، حيث الاختلافات تظهر ليس في البنية الاجتماعية للثقافة، وإنما في المحتوى الاجتماعي للثقافة أيضًا، فالبيئة الاجتماعية تشير إلى أساليب التنظيم الاجتماعي لدى أفراد المجتمع كما في شكل الزواج وطريقة السكن والأسلوب الاقتصادي والسياسي للمجتمع، بينما المحتوى الاجتماعي للمجتمع يشير إلى أساليب التعليم، ومستويات الإدراك عند الأفراد، وهذا التباين في البنية والمحتوى الاجتماعي للثقافة عند الأسر من شأنه التأثير في أساليب تربية الأبناء في المجتمع الكويتي.

وقد أشارت دراسة جابر عبدالحميد [٧، ص٧٤] التي بحثت في الاتجاهات الوالدية وأساليب تنشئة الأطفال، والتي شملت عينة قوامها ٩١ فردًا ينتمون إلى ثلاثة أقطار عربية هي قطر وفلسطين ومصر، إلى أن القطريين أكثر تسلطاً في تنشئة أبنائهم من الفلسطينيين، وأن المصريين لا يختلفون كثيراً في تنشئة أبنائهم عن القطريين. ويشير الباحث أنه من ناحية الاتجاه التربوي السليم، فإن العينة الفلسطينية أقرب إلى الاتجاه الصحيح في التربية من العينة المصرية أو القطرية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ظروف المعاناة التي تعرض لها الفلسطينيون، ومحاولة الأسر تعويض أبنائهم عما تعرض له جيل الآباء.

أما دراسة منسي [٨] فقد اهتمت بدراسة عمل الأم وتأثيره على السلوك الاجتماعي للأبناء في البيئة السعودية، وقد حدد الباحث مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

١ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين الذكور من الأطفال من أبناء العاملات وأبناء غير العاملات؟
٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين الإناث من الأطفال من أبناء العاملات وأبناء غير العاملات؟

وقد شملت عينة البحث على ٤٠٠ من الأطفال من الذكور والإناث بالمدينة المنورة، وخلص الباحث إلى نتيجة مهمة مفادها أن التعليم والخبرات التربوية تؤدي إلى التحسن في السلوك الاجتماعي للأطفال من أبناء العاملات عن السلوك الاجتماعي للأطفال من أبناء غير العاملات.

وفي دراسة قام بها أبو حويج وياسين [٩] في البيئة الكويتية هدفت إلى استطلاع اتجاهات وأساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال عند ١٨٥٥ من الأمهات العربيات القاطنات في دولة الكويت واللاتي ينتمين إلى ثمانية أقطار هي: الأردن، السعودية، سوريا، العراق، فلسطين، لبنان، مصر، بالإضافة إلى الكويت. واستخدم الباحثان الاستبانة التي وزعت على الأمهات عن طريق بناتهن الطالبات في مدارس الإناث في مدينة الكويت. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك تفاوتًا في نظرة الأمهات العربيات نحو الأساليب الواجب اتباعها في تدريب الطفل على عملية الإخراج، وفي مجالات التغذية، والرضاعة والفطام، والنوم، ويعزى ذلك إلى عدم وجود تجانس في الأهداف والضوابط التي تحدد معالم الاتجاه الواحد بين الأمهات العربيات بالرغم من وجودهن في بيئة واحدة.

وفي إطار الدراسات المتعلقة بأسلوب الأم في معاملة الطفل، فقد أشارت دراسة Kohn [١٠] إلى أن مستوى الوعي لدى الأم يعتبر العامل الأساسي في تربية الطفل، فالأم الواعية لدورها تهتم اهتمامًا كبيرًا في عملية تربية الطفل من حيث التأكيد على أهمية الإشباع النفسي، والسعادة والإنضباط الذاتي في تربية الطفل، بينما الأم التي تفتقر إلى الوعي التربوي تهتم فقط بالمسائل التي تتعلق بأمور المسايرة الاجتماعية أو الطاعة العمياء، دون السماح بالتعبير الذاتي أو تقدير شخصية الطفل.

كما أشارت دراسة Rosenberg [١١] إلى الاختلافات الجوهرية بين أسلوب معاملة الطفل عند أمهات الأسر الكبيرة وأمهات الأسر الصغيرة بسبب الاختلاف في الجو التربوي والاجتماعي والنفسي الذي يتهيأ للطفل في كلا النوعين من الأسر.

وفي دراسة أخرى أجراها Mullis and Mullis [١٢]، بحثت التفاعل بين الطفل والأم في مجال اللعب، على عينة تتألف من ٨٦ أما وأطفالهن، وجد الباحثان أنه كلما صغر عمر الأم، كان التأثير واضحًا في عملية التفاعل بين الأم والطفل، إشارة إلى أن الأمهات الأصغر سناً يقضين وقتًا أكثر في اللعب مع أطفالهن من الأمهات الأكبر سنا.

وفي دراسة استخدمت عينة قوامها ٧٠ طفلاً صغيرًا من الجنسين مع أمهاتهم وجد Bullock [١٣] أن علاقة الطفل المبكرة بالأم تتأثر إلى حد ما بحجم الأسرة وعدد الأطفال لدى الأم، حيث إنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة كثرت مسؤوليات الأم، وبالتالي قل الاهتمام بالأبناء نتيجة لانشغال الأم في أمور تتعلق بقضايا ملحة في الأسرة وترك القضايا الصغيرة التي قد تكون لها نتائج سلبية على حجم العلاقة بين الطفل والأم.

تحديد مشكلة البحث

من هذا المنطلق الساعي إلى معرفة دور الأم الكويتية في أساليب تربية الأبناء، وإلى التعرف على القيم والاتجاهات والآراء التربوية السائدة لدى الأم في الكويت تولدت فكرة هذا البحث حيث تسعى الدراسة إلى التعرف على طبيعة علاقة الأم بالطفل في السنوات الأربع الأولى. وقد حددت هذه العلاقة في أربعة محاور أساسية هي: علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب معاملة الطفل. وقد تم اختيار هذه المحاور على اعتبار أنها محاور تحدد أسس العلاقة القائمة بين الطفل والأم.

ويمكن تحديد أهم أهداف الدراسة فيما يلي:

(١) الكشف عن الفروق بين الأمهات حسب المستوى التعليمي في درجات علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب الأم في معاملة الطفل.

(٢) الكشف عن الفروق بين الأمهات حسب فئات العمر في درجات علاقة الطفل المبكرة بالأم وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل وأسلوب الأم في معاملة الطفل.

(٣) تحديد الفروق بين الأمهات حسب عدد الأطفال في الأسرة في درجات علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب الأم في معاملة الطفل.

وعلى هذا يرمي البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

(١) هل يختلف أسلوب علاقة الطفل المبكرة بالأم تبعًا للمستوى التعليمي، والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

(٢) هل يختلف أسلوب الأم في التدريب على الإخراج تبعًا للمنستوى التعليمي، والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

(٣) هل يختلف أسلوب الأم في اللعب مع الطفل تبعًا للمستوى التعليمي. والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

(٤) هل يختلف أسلوب معاملة الأم للطفل تبعًا للمستوى التعليمي، والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة

١ - التعليم وله ثلاثة مستويات: ابتدائي فأقل × متوسط (ويشمل متوسط وثانوي) × عال (ويشمل جامعي فما فوق).

٢ - العمر وله ثلاثة مستويات: ٢٠-٣٠، ٣١-٤٠، ٤١-٥٠.

٣ - عدد الأبناء وله ثلاثة مستويات: ١-٣، ٤-٦، ٧ فأكثر.

المتغيرات التابعة

استجابات الأمهات على بنود استبانة البحث في أربعة محاور هي: علاقة الطفل المبكرة بالأم، التدريب على الإخراج، اللعب مع الطفل، أسلوب معاملة الطفل.

عينة البحـــث

لغـرض دراسـة دور الأم الكـويتية في تربية الأبناء قمنا باختيار عينة عشوائية من الأمهـات الكويتيات العاملات في مؤسسات الدولة المختلفة قوامها ٣١٥ أمًّا ممن لديهن أطفال في عمر ١ـ٤ سنوات وهي تمثل نسبة قدرها ٣٪ من العينة المستهدفة وقد استبعدت ١٥ حالـة نظرًا لعـدم تكـامـل البيانات التي أوردتها، وبذلك أصبح عدد العينة الكلية المستخـدمـة في البحث ٣٠٠ فرد موزعـين حسب المستـوى التعليمي، وعدد الأطفال، والفئات العمرية (جدول رقم ١).

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي والفئة العمرية وعدد الأبناء.

المتغيرات المستقلة	المستويات التعليمية	عدد الأفــراد	النسبة المئوية*
مستوى التعليم	١ ابتدائي فأقل	٥٥	١٨٪
	٢ متوســـط	١٥٠	٥٠٪
	٣ عــــال	٩٥	٣٢٪
فئات العمــر	١ ٢٠ ـ ٣٠ سنة	١٨٠	٦٠٪
	٢ ٣١ ـ ٤٠ سنة	٧٧	٢٦٪
	٣ ٤١ ـ ٥٠ سنة	٤٣	١٤٪
عــدد الأبنـــاء	١ ١ ـ ٣ أبناء	٢٢٤	٧٥٪
	٢ ٤ ـ ٦ أبناء	٦٧	٢٢٪
	٣ ٧ فأكثــر	٩	٣٪

* استخلصت هذه النسبة من الأرقام الواردة في اللمحة الإحصائية (العدد التاسع) الصادرة من الإدارة المركزية للإحصاء بوزارة التخطيط، فبراير ١٩٨٥م، دولة الكويت.

أداة البحـــث

قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت ٤٠ عبارة تدور بنودها حول أربعة محاور، وذلك للتعرف على العلاقة التربوية التي تربط الأم بالطفل في السنوات الأربع الأول من حياة الطفل في المجتمع الكويتي، وتتطلب الإجابة عن هذه الاستبانة أن تعطي كل أم رأيها في كل عبارة بما يتفق والفكرة المطروحة على مقياس متدرج من أربع نقاط بحيث تعبر الدرجة (٤) عن الموافقة التامة، والدرجة (٣) عن الموافقة لحد ما، والدرجة (٢) عن عدم الموافقة، والدرجة (١) عن عدم الموافقة المطلقة، وذلك على الوجه التالي:

	أوافـق جـدًا	أوافـق إلى حد ما	لا أوافـق	لا أوافق مطلـقًا
* أفضل أرضع طفلي بنفسي. * أطلب من المربية أن تلعب مع طفلي لانشغالي الدائـم.				

وقسمت بنود الاستبانة على كل بعد من الأبعاد الأربعة التالية:

* البعد الأول: علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتقسيمه العبارات (١-١٠).
* البعد الثاني: التدريب على الإخراج، وتقسيمه العبارات (١١-٢٠).
* البعد الثالث: اللعب مع الطفل وتقسيمه العبارات (٢١ - ٣٠).
* البعد الرابع : أسلوب معاملة الطفل، وتقسيمه العبارات (٣١-٤٠).

وقد أعطيت تعليمات معينة للمساعدات الباحثات فيما يتعلق بالأمهات الأميات على أساس قراءة بنود الاستبانة للأمهات وشرحها بلغة مبسطة ثم القيام بالتسجيل نيابة عنهن.

وللحصـول على صدق الأداة وثبـاتهـا فقـد تم عرض الاستبـانة على مجموعة من المحكمين في قسم علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة الكويت، وأخذت آراؤهم في التعـديلات التي اقـترحوها على صياغة ومحتوى بعض البنود بحيث تصبح البنود ملائمة للمجـالات التي يراد تغـطيتهـا وتكـون صالحة لما تدعي قياسه ومناسبة لغرض الدراسة المقترحة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين حسب الترتيبات الآتية:

٨١٪ لملاءمة بنود الاستبانة للمجالات التي تتضمنها.
٨٦٪ لصلاحية ادعاء القياس.
٨٤٪ لمناسبة الأداة لغرض الدراسة.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة، فقد تم حساب معامل الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفية split - half ، على عينة مختارة قوامها ٥٠ فردًا تم اختيارهم عشوائيًا من بين عينة الدراسة، وكانت معاملات الثبات على النحو التالي:

المحور الأول (علاقة الطفل المبكرة بالأم) ٠,٦٧
المحور الثاني (التدريب على الإخراج) ٠,٦٥
المحور الثالث (اللعب مع الطفـل) ٠,٦٧
المحور الرابع (أسلوب معاملة الطفل) ٠,٦٦

وقد أجري تحليل لبنود الاستبانة وذلك للتعرف على مدى التجانس الموجود بين البنود المتضمنـة في الاستبـانـة، وقد حسبت معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، وأسفر التحليل عن تحديد قيمـة الفا حيث وصلت القيمة الكلية إلى ٧٠٪، وهذه القيمة تعتبر مناسبة إلى حد ما.

المعالجــة الإحصـائيــة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المستوى التعليمي والفئة العمرية وعدد الأبناء للأم في تنشئـة الأطفـال في دولـة الكويت، ومن أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين

الآحـادي One-Way ANOVA للكشف عن وجـود أثر المتغير المستقل، لمستوى التعليم والعمـر وعدد الأبناء، في المتغيرات التابعة، استجابة الأمهات على بنود الاستبانة، على مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وللكشف عن فروق المتـوسـطات لاستجـابـات الأمهات لمتغير مستوى التعليم، والفئات العمرية وعدد الأبناء، فقد استخدم الباحث اختبار شيفيه Sheffe لأنه يهدف إلى الكشف عن المجموعات التي تسهم في نتيجة الدلالة الإحصائية التي توصلت إليها قيمة «ف» في تحليل التباين، كما أن هذا الاختبار يفضل على اختبار «ت» لأنه أقوى منه فيما يتعلق بالعمومية generality وأكثر منه حساسية في كشف الفروقات المعتدة [١٤]، الأمر الذي يخدم أغراض هذه الدراسة.

نتـائـج الدراســـة

١ ـ المحـور الأول : علاقة الطفل المبكرة بالأم.

ا ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم.

للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٢ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٢. نتـائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في علاقة الطفل المبكرة بالأم حسب مستويات التعليم.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٩,٠٥	٤,٥٢	٠,٢١	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٦	٤٧٧٥,٧٧	٢١,١٣		
المجموع العام	٢٢٨	٤٧٨٤,٨٢			

يتبين من جدول رقم ٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٢١).

ب ـ الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم. وجدول رقم ٣ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في علاقة الطفل المبكرة بالأم حسب الفئات العمرية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٥٠,٧٤	٢٥,٣٧	١,٢١	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٦	٤٧٣٤,٠٨	٢٠,٩٥		
المجموع العام	٢٢٨	٤٧٨٤,٨٢			

تبين النتائج في جدول رقم ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (١,٢١).

جـ ـ الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم.

للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٤ يوضح نتائج هذا القسم.

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في علاقة الطفل المبكرة بالأم حسب عدد الأطفال في الأسرة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٠,٠٥	٣٥,٠٢	١,٦٨	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٦	٤٧١٤,٧٦	٢٠,٨٦		
المجموع العام	٢٢٨	٤٧٨٤,٨١			

يتبين من جدول رقم ٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (١,٦٨).

٢ ـ المحور الثاني: أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

١ ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج. وجدول رقم ٥ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب الأم لتدريب الطفل على الإخراج حسب مستويات التعليم.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٤,٠٦	١٧,٠٣	٤,١٩	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٩	١١٣٣,٦٩	٤,٠٦		
المجموع العام	٢٨١	١١٦٧,٧٥			

تبين النتائج في جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٤,١٩). ولمعرفة الفروق بين المجموعات التي تسهم في هذه النتيجة الدالة إحصائيًّا، استخدم الباحث اختبار شيفيه. ويبين جدول رقم ٦ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٦ . مقارنة المتوسطات بين مستويات تعليم الأمهات على أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج باستخدام اختبار شيفيه.

مستويات التعليم	المتوسطات	تعليم عال	تعليم متوسط
تعليم ابتدائي بأقل	٢١,٠٠	*	—
تعليم متوسط	٢٢٠,٢	—	
تعليم عال	٢٢,٣٩		

يتضح من جدول رقم ٦ أن المجموعة الوحيدة الدالة إحصائيًّا هي مجموعة مستوى التعليم العالي حيث تميزت عن مستوى مجموعة التعليم المتوسط.

ب ـ الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج. وجدول رقم ٧ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات جدول الأمهات في أسلوب تدريب الطفل على الإخراج حسب الفئات العمرية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١,٤٩	٠,٧٤	٠,١٨	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٩	١١٦٦,٢٦	٤,١٨		
المجموع العام	٢٨١	١١٦٧,٧٥			

تبين النتائج في جدول رقم ٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,١٨).

جـ - الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٨ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب تدريب الطفل على الإخراج حسب عدد الأطفال في الأسرة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٦,٦٢	١٣,٣٠	٣,٢٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٩	١١٤١,١٣	٤,٠٩		
المجموع العام	٢٨١	١١٦٧,٧٥			

يتضح من جدول رقم ٨ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٢٥).

٣ ـ المحور الثالث: أسلوب الأم في اللعب مع الطفل.

١ ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات اللعب مع الطفل.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات اللعب مع الطفل. وجدول رقم ٩ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٩. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في اللعب مع الطفل حسب المستويات التعليمية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٣,٥٣	٣٦,٧٧	٥,٥٩	,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٧	١٨٢٠,٩١	٦,٥٧		
المجموع	٢٧٩	١٨٩٤,٤٤			

تبين نتائج جدول رقم ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٥,٥٩). ولمعرفة الفروق بين المجموعات التي تسهم في هذه النتيجة الدالة إحصائيًا، استخدم الباحث اختبار شيفيه. ويبين جدول رقم ١٠ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ١٠. مقارنة المتوسطات بين الأمهات في اللعب مع الطفل باستخدام اختبار شيفيه.

مستويات التعليم	المتوسطات	تعليم عـــال	تعليم متوســط
تعليم ابتدائي فأقل	٢٣,٧٨	–	–
تعليم متوسـط	٢٤,١٨	*	
تعليم عـــال	٢٥,١٥		

يتضح من جـدول رقم ١٠ أن المجموعة الدالة إحصائياً هي مجموعة الأمهات ذوات التعليم العالي حيث تميزت عن مستوى مجموعة التعليم المتوسط، ولكنها لم تتميز كثيراً عن مستوى مجموعة التعليم الابتدائي فأقل.

ب ـ الفروق بين مستويات الفئات العمرية في متوسطات اللعب مع الطفل.

للتعرف على الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات اللعب مع الطفل استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ١١ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ١١. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في اللعب مع الطفل حسب الفئات العمرية للأمهات.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٨,٤٥	٤,٢٢	٠,٦٢	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٧	١٨٨٥,٩٩	٦,٨١		
المجموع العام	٢٧٩	١٨٩٤,٤٤			

يتضح من جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت «ف» المحسوبة (٠,٦٢).

جـ ـ الفرق بين عدد الأبناء في متوسطات اللعب مع الطفل.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات اللعب مع الطفل. وجدول رقم ١٢ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ١٢ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في اللعب مع الطفل حسب عدد أطفال الأسرة.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافـــات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٣,٠١	١١,٥١	١,٧٠	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٧	١٨٧١,٤٣	٦,٧٦		
المجموع العام	٢٧٩	١٨٩٤,٤٤			

تبـين النتـائـج في جدول رقم ١٢ عدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائيـة عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (١,٧٠).

٤ ـ المحـور الرابع : أسلوب معاملة الأم للطفل.

١ ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب معاملة الطفل.

للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب معاملة الطفل، استخدم تحليل التباين الأحادي، وجدول رقم ١٣ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ١٣ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب معاملة الطفل حسب مستويات التعليم .

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحـرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٤٧,٩١	٧٣,٩٦	٦,٠٤	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٤٦	٣٠١٢,٧٤	١٢,٢٤		
المجموع العام	٢٤٨	٣١٦٠,٦٥			

يتضح من جدول رقم ١٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٦,٠٤)، وللتعرف على الفروق بين المجموعات التي تسهم في هذه النتيجة الدالة إحصائيًا، استخدم الباحث اختبار شيفيه. ويبين جدول رقم ١٤ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ١٤ . مقارنة المتوسطات بين الأمهات حسب مستوى تعليمهن في أسلوب معاملة الطفل باستخدام اختبار شيفيه .

مستويات التعليم	المتوسـطات	تعليـم عــال	تعليـم متوســط
تعليم ابتدائي فأقل	٢٤,٦٨	*	*
تعليم متوســط	٢٧,١٠	–	
تعليم عـــال	٢٧,٢١		

يتضح من جدول رقم ١٤ أن أكثر المجموعات الدالة إحصائيًا هي مجموعة الأمهات ذوات التعليم العالي، ثم تتبعها مجموعة الأمهات ذوات التعليم المتوسط. أما مجموعة الأمهات ذوات التعليم الابتدائي فأقل، فهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للمجموعتين الأخريين.

ب ـ الفروق بين مستويات الفئات العمرية في متوسطات أسلوب معاملة الطفل.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات الفئات العمرية في متوسطات أسلوب معاملة الطفل. وجدول رقم ١٥ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ١٥. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب معاملة الطفل حسب المستويات العمرية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٣,٩٨	٦,٩٩	٠,٥٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٦	٢١٤٦,٦٦	١٢,٧٩		
المجموع العام	٢٤٨	٣١٦٠,٦٤			

تبين النتائج في جدول رقم ١٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٥٥).

جـ ـ الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب معاملة الطفل.

للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب معاملة الطفل، استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ١٦ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ١٦. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب معاملة الطفل حسب عدد الأبناء في الأسرة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٥٦,٧٩	٢٨,٤٠	٢,٢٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٦	٢١٠٣,٨٦			
المجموع العام	٢٤٨	٣١٦٠,٦٥			

يتضح من جدول رقم ١٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٢,٢٥).

مناقشـــة النتائـج

١ - في مجـال علاقـة الطفل المبكرة بالأم

باستخدام تحليل التباين الأحادي أمكن التعرف على مقدار التفاوت بين استجابات الأمهات، وقد أظهرت النتائج أن ليس هناك فروق دالة إحصائيًّا حيث وصلت قيمة «ف» إلى (٠,٢١) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥). وبالرجوع إلى جدول رقم ٢ يتضح أن الفروق في مستويات التعليم بين الأمهات أثرها ضئيل في مجال علاقة الطفل المبكرة بالأم، ويمكن تفسـير هذه النتيجـة إلى عدم وجـود اختـلافـات جوهرية في آراء الأمهات تبعًا لمستوياتهن التعليمية.

كذلك لم توضح النتائج أية فروق دالة إحصائيًّا بين الأمهات ذوات الأعمار المختلفة (جدول رقم ٣). وقد يرجع السبب في عدم التفاوت إلى أن موضوع اهتمام الأم بالطفل الصغير فيما يتعلق بنومه وبكائه وإرضاعه وغسله وضمه إلى الصدر لا يتفاوت بين أم وأخرى سواء كانت الأم صغيرة السن أم متوسطة العمر أم كبيرة السن.

كذلك لم تدل النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير عدد الأبناء في الأسرة فيما يتعلق بعلاقة الطفل المبكرة بالأم. ويمكن تفسير ذلك بأن الأم لا تختلف في تكوين علاقتها بطفلها سواء كان لها طفل واحد أو أكثر، فهي تهتم بأبنائها بالمستوى نفسه. وهذه النتيجة قد تكون غريبة بعض الشيء إذ إننا نعرف أنه كلما زاد عدد الأولاد في الأسرة أثر ذلك سلبًا على اهتمام الأم بأبنائها، إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة التي توصل لها البحث إلى أن استجابة الأمهات قد لا تكون دقيقة أو غير صادقة، وخصوصًا أن الأم عادة لا تريد أن يقال عنها أنها مقصرة في الاهتمام وتكوين علاقات دافئة بين أبنائها في السنوات الأُول من حياتهم.

٢ ـ في مجال أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات، حيث بلغت قيمة «ف» (٤,١٩) وهي دالة على مستوى (٠,٠٥). وهذا يعني وجود تفاوت بين الأمهات في قضية تدريب الطفل على الإخراج راجع إلى حالتها التعليمية.

كما أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى فروق دالة إحصائيا بين المجموعات عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى الاختلاف في متوسط استجابات الأمهات تبعًا لخلفياتهن التعليمية، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن التعليم يوسع مدارك الأم ويهذب أسلوبها في التعامل وتدريب الطفل على النظافة والإخراج، بينما تدني مستوى التعليم يجعل الأم أكثر خضوعًا وامتثالاً للقيم والعادات والتقاليد الموروثة مما يضعف أثر الوعي في هذا المجال.

إلا أن النتائج لم تشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات بالنسبة لمتغير الفئات العمرية وعلاقتها بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، كذلك لم تبين النتائج أية فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات فيما يتعلق بمتغير عدد الأبناء وعلاقته بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

٣ ـ في مجال أسلوب الأم في اللعب مع الطفل

باستخدام تحليل التباين الأحادي أمكن التعرف على مقدار التفاوت بين آراء الأمهات. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة «ف» إلى (٥,٥٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). ويعزى التفاوت في آراء الأمهات إلى وجود فروق بين المجموعات غير المتجانسة تعليميًا.

وقد أظهرت نتائج اختبار شيفيه أيضًا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات عند مستوى (٠,٠٥) (جدول رقم ١٠) نظرًا لاختلاف متوسطات استجابات الأمهات، مما يشير إلى عدم الاتفاق بين الأمهات في مجال أسلوب الأم في اللعب مع الطفل

من حيث تخصيص الوقت الكافي للتفاعل معه، ومشاركته في لعبه وتشجيعه على عملية الابتكار، والقراءة له. وتؤكد هذه النتيجة الدور الذي يلعبه المستوى التعليمي للأم في عملية التفاعل مع الطفل، أي أن أطفال أمهات التعليم العالي أكثر حظًا من أطفال أمهات التعليم المتوسط، وبدرجة أقل من أطفال أمهات التعليم الابتدائي فأقل. لم تشر إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال أسلوب الأم في اللعب مع الطفل تابعة لمتغير الفئة العمرية أو متغير عدد الأبناء في الأسرة.

٤ ـ في مجـال أسلوب الأم في معاملة الطفل

أظهـرت نتـائـج تحليل التبـاين الأحادي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات، حيث بلغت قيمة «ف» (٦,٠٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) (جدول رقم ١٣).

كما أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات عند مستوى (٠,٠٥) (جدول رقم ١٤) مما يشير إلى وجود عدم تجانس في أسلوب معاملة الأم الكـويتية للطفل بسبب وجود تفاوت في مستويات التعليم، حيث تميزت مجموعة أمهات التعليم العالي ومجموعة أمهات التعليم المتوسط عن مجموعة أمهات التعليم الابتدائي فأقل. ويمكن أن تفسر النتائج على أساس أن الأم الكويتية تتفاوت في إدراك دورها الجديد في تربية الأبنـاء في مجال فرض الـطاعـة، والسماح للطفل بالتعبير عن الذات، والتعبير الجنسي، والابتعاد عن القسوة والصلابة في التعامل مع الطفل تبعًا لمستواها التعليمي. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة البحث الذي قام به منسي [٨] في البيئة السعودية من أن المردود الإيجابي لتعليم المرأة في السعودية، واكتسابها للخبرات التربوية اتضح أثره في تربية الأبناء على أسس علمية سليمة.

ولكن النتائج لم تشر إلى وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أسلوب معاملة الطفل راجعة إلى متغير السن أو متغير عدد الأبناء للأم. ولعل هذا التجانس في استجابات الأمهات راجع إلى تأثير الثقافة الاجتماعية الواحدة التي تكتنف الحياة في المجتمع الكويتي، الأمر الذي أشاع العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية السائدة والموروثة حتى في تربية الأطفال تلك التي تتناقلها الأمهات جيلاً بعد جيل.

ملخص النتائج

لقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

١ ـ بالنسبة للفروق بين مستويات التعليم :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص علاقة الطفل المبكرة بالأم ، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات في مجال أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج لصالح مجموعة التعليم العالي . كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات فيما يتعلق بمجال اللعب مع الطفل ولصالح مجموعة التعليم العالي أيضًا . وأيضًا دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب معاملة الطفل لصالح مجموعة التعليم العالي والتعليم المتوسط .

٢ ـ بالنسبة للفروق بين الفئات العمرية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بعلاقة الطفل المبكرة بالأم ، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج ، أو اللعب مع الطفل ، أو أسلوب معاملة الطفل .

٣ ـ بالنسبة للفروق بين عدد الأبناء :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص بعلاقة الطفل المبكرة بالأم ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج ، أو اللعب مع الطفل ، أو أسلوب معاملة الطفل .

التوصيات

لقد خرج البحث بالتوصيات التالية :

١ ـ ضرورة العمل على نشر الوعي في الأسر الكويتية عن كيفية تربية الأطفال .

٢ ـ تشجيع الأمهات الأميات على الالتحاق بمراكز محو الأمية وتذليل الصعوبات أمام تعليمهن ، مع العمل على فتح هذه المراكز صباحًا ومساء ، وتدريس مقررات نظرية وعملية عن تربية الأطفال الصغار ضمن برامج محو الأمية .

٣ ـ ضرورة إدخال برامج التربية الأسرية ضمن مناهج وزارة التربية للمراحل الثانوية للبنات، ولمراكز تعليم الكبار للنساء.

٤ ـ زيادة الاهتمام الإعلامي ببرامج التنشئة الاجتماعية والبرامج الوالدية التي تبث عبر شاشة التلفزيون والإذاعة.

المراجـــــــع

[١] Erikson, E. *Childhood and Society*. 2nd. ed. New York: W.W. Norton, 1963.

[٢] Clarke-Stewart, K. "The Father's Impact on Mother and Child." *Child Development*, 49 (1978), 466-78.

[٣] Wretsch, J., B. Mcnamee, and M. Budewing. "The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System." *Child Development*, 51 (1980), 1215-1221.

[٤] Rogooff, B., S. Ellis, and W. Gardner. "Adjustment of Adult-Child Instruction According to Child's Age and Task." *Developmental Psychology*, 20 (1984), 193-99.

[٥] Murphy, L. "Later Outcomes of Early Infant and Mother Relationships." In L. Stone, H. Smith, and L. Morphy, eds. *The Competent Infant and Commentary*. New York: Basic Books, 1973.

[٦] White, B., and J. Watts. *Experience and Environment: Major Influences on the Development of the Young Child*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.

[٧] عبدالحميد، جابر. *دراسات نفسية في الشخصية العربية*. القاهـرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

[٨] منسي. «عمل الأم والسلوك الإجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة: دراسة مقارنة.» *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت*، م١٦، ع٤ (١٩٨٨م).

[٩] أبو حويج، م.، وع. ياسين. «التنشئة الاجتماعية: اتجاهاتها وأساليبها عند الأمهات العربيات.» بحث غير منشور.

[١٠] Kohn, M. *Class Conformity: A Study of Values*. Homewood, Ill.: Dorsey, 1989.

[١١] Rosenberg, M. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, 1979.

[١٢] Mullis, R., and A. Mullis. "Reports of Child Behavior by Single Mothers and Married Mothers." *Child Study Journal*, 17 (1987), 211-24.

[١٣] Bullock, J. "The Relationship between Parental Perceptions of the Family Environment and Children's Perceived Competence." *Child Study Journal*, 18 (1988), 17-31.

[١٤] Glass, G., and J. Stanely. *Statistical Methods in Education and Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.

The Relationship of Mother's Education, Age and Number of Children to Raising Children in Kuwaiti Society

Qasem Alsarraf
Assistant Professor, Department of Educational Psychology, College of Education, Kuwait University, Kuwait

Abstract. The aim of this study was to find out the effect of educational level, age, and number of children of Kuwaiti mothers on child-mother relationship. 300 working mother were selected randomly to represent the sample, and a questionnaire consisting of forty items was distributed. The following results were obtained:

1- As for the educational level, no significant differences were found in the area of early child-mother relationship. Significant differences were found only in the areas of toilet-training, playing with the child and mother's treatment of the child.

2- Regarding the age of mothers, no significant differences were found between the groups in the areas of early child-mother relationship, toilet-training, playing with the child, and mother's treatment of the child.

3- Regarding the number of children in the family, also, no significant differences were obtained between the groups in the areas of early child-mother relationship, toilet-training, playing with the child, and mother's treatment of the child.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٢٧ ـ ٢٦١ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية

محمد عبدالله المنيع

أستاذ، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. بدأت الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية سنة ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م حيث تأسس المعهد العالي للقضاء في الرياض، الذي يتبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الوقت الحالي. ثم تلا ذلك إنشاء أقسام للدراسات العليا في كل من جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م، وجامعة الملك سعود في عام ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م، كما تم فتح أبواب الدراسات العليا في الجامعات السعودية الأخرى.

وبالرغم من أن جامعة الملك سعود هي أقدم جامعات المملكة العربية السعودية حيث تأسست ١٣٧٧هـ/١٩٥٧م إلا أنها حذرة في التوسع في الدراسات العليا، غير أن هذا الحذر يجب أن يستند على أسس علمية سليمة ومن هنا تبرز مشكلة البحث في أن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بحاجة إلى تقويم لمعرفة الصعوبات التي تواجهها والتي تحول دون تطور وتوسع الدراسات العليا فيها، وذلك من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية كأحد الأساليب لتقويم الدراسات العليا في الجامعة.

يهدف البحث إلى تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام تحليل بعض السجلات الطلابية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما واقع الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الدول العربية؟

٢ ـ ما حجم التسرب لطلبة الدراسات العليا في الجامعة؟

٣ ـ ما مدى مساهمة الدراسات العليا وأقسامها في القطاعات التعليمية؟

٤ ـ هل يوجد طلبة متأخرون عن التخرج في الجامعة بالمقارنة بالمدد التي يقضيها طلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية والأجنبية؟

٥ ـ هل يوجد فرق بين الكليات النظرية والعلمية من ناحية التفرغ الكلي والجزئي؟
٦ ـ ما الجهات التي يجب أن تقوم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

١ ـ أن من بين معوقات التوسع في الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قلة التخصصات العلمية والتطبيقية.

٢ ـ أن نسبة التسرب في الدراسات العليا هي ٣٩,٨٪ من مجموع طلبة الدراسات العليا خلال عشر سنوات حتى منتصف العام الجامعي ١٤٠٨/١٤٠٩هـ.

٣ ـ أن نسبة التفرغ الجزئي تزداد في الكليات العملية التطبيقية ففي كلية الهندسة ٦٧,٤٪ وفي كلية العمارة والتخطيط ٨٢,٨٪ وفي الكليات العلمية بصفة عامة ٥٣,١٪؛ أما بالكليات النظرية فإن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا ٣٧,٨٪.

٤ ـ يوجد تأخر في التخرج لدى بعض طلبة الدراسات العليا. كما أن ٨٩,١٪ من الطلبة المنتظمين في العام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ مضى عليهم أكثر من سنتين ونصف وما زالوا مستمرين في الدراسة.

٥ ـ أن أعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم من الدراسات العليا في الكليات النظرية (٣٢,٤٪) بتقدير جيد في مرحلة البكالوريوس، وأعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم في الكليات العلمية بتقدير جيد جدًا في مرحلة البكالوريوس.

٦ ـ تعتبر المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا في جامعة الملك سعود أطول من المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا في بعض جامعات الدول العربية والأجنبية، ويرجع ذلك إلى طول الإجراءات التي يمر بها طالب الدراسات العليا منذ التحاقه بالجامعة إلى موافقة المشرف على صلاحية الرسالة.

٧ ـ أن جامعة الملك سعود لديها الإمكانات اللازمة للتوسع في مجال الدراسات العليا من حيث الإشراف على الرسائل العلمية. فقد تبين من البحث أن نسبة الطلبة للمشرف الواحد هي ١,٧ في الكليات النظرية و ١,٤ في الكليات العملية.

المقدمة

بدأت الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية سنة ١٣٨٥هـ حيث تأسس المعهد العالي للقضاء في الرياض، والذي يتبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الوقت الحالي. ثم تلا ذلك إنشاء قسم الدراسات العليا في كلية الشريعة بمكة المكرمة سنة ١٣٨٦هـ والذي يتبع جامعة أم القرى في الوقت الحاضر [١، ص٢٩].

وقد استحدثت الدراسات العليا في جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م وذلك لدراسة الماجستير والدكتوراه، ثم أعقب ذلك في جامعة الملك سعود في عام ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م بفتح دراسة الماجستير بكلية الآداب ثم استمر استحداث برامج لدراسة الماجستير بمختلف التخصصات في الجامعات كافة واستحدثت أيضًا دراسة الدكتوراه في بعض التخصصات بحسب إمكانات كل جامعة. وقد شهد العام الدراسي ١٣٩٧/ ١٣٩٨هـ أول خريجي جامعة الملك سعود لنيل درجة الماجستير حيث حصل اثنان من الطلبة على هذه الدرجة [٢، ص ص ٩٩-١٠٠].

وأشار علوي [٣، ص٢١] أن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود شهدت تطورًا ملحوظًا في السنوات العشر الأخيرة ليس فقط بالنسبة لعدد الطلاب الملتحقين بل ومن حيث عدد البرامج المتاحة. فقد بلغ عدد الطلاب الملتحقين بهذه البرامج حتى بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٠٧/ ١٤٠٨هـ ٨٢٧ طالبًا وطالبة ينتمون إلى عشر كليات وأربعين قسمًا أكاديميًا، ثلاثة منها في كلية الآداب تمنح درجة الدكتوراه. كما بلغت نسبة الطالبات من إجمالي عدد الطلاب ٣١,٢٪، ويقتصر التحاق الطالبات على تخصصات الآداب والتربية والعلوم والصيدلة والطب والعلوم الطبية التطبيقية وحديثًا العلوم الإدارية. ويلغت نسبة المتفرغين جزئيًا ٤٢,٣٪ من العدد الكلي للملتحقين. كما بلغ عدد الخريجين منذ بدء الدراسات العليا في العام الجامعي ١٣٩٣/ ١٣٩٤هـ وحتى عام ١٤٠٨هـ ٤٠١ طالب وطالبة.

وقد حددت جامعة الملك سعود أهداف الدراسات العليا [٤، ص١٢٧] كما يلي:

١ - تطوير المعرفة وإثراؤها.

٢ - إعداد فئة مؤهلة تأهيلًا عاليًا عن طريق برامج ذات مستوى علمي رفيع في شتى المجالات.

٣ - إيجاد المناخ الملائم للبحث والإبداع وتشجيع البحوث بوجه عام والبحوث التطبيقية والمتعلقة بالمملكة بوجه خاص.

ويهدف هذا البحث إلى تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية حتى يتبين للمسؤولين عن هذا المجال المهم معرفة بعض جوانب القصور والعقبات التي تحول دون تطور وتوسع الدراسات العليا في الجامعة.

خلفيــة المشــكلة

بالرغم من أن جامعة الملك سعود هي أقدم جامعات المملكة العربية السعودية، حيث تأسست عام ١٣٧٧هـ/١٩٥٧م، إلا أنها لم تتوسع في مجال الدراسات العليا حتى لا تقع في الأخطاء نفسها التي وقعت فيها بعض الجامعات وحتى يتكون لديها الخبرة الكافية عند التوسع في مجال الدراسات العليا.

فقد أشار الضبيب [٥، ص١١] أن من الأسباب الرئيسة في عدم توسع جامعة الملك سعود في الدراسات العليا أنها خلال أعوامها الثلاثين الماضية جامعة حذرة في طرق أبواب الدراسات العليا، وهذا الموقف يمثل اقتناعًا كاملاً بين معظم منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والقياديين الإداريين. ويدل هذا على ما يتمتع به منسوبوها من الورع العلمي، والنظر إلى الموضوعات بعين العالم المفكر الذي لا يضع قدمه إلا حيث يجب أن تكون، ويرى أن التورط العلمي هو أشد أنواع التورط بشاعة إذ إن مردوده على الوطن وعلى العلم مردود مدمر. وإذا كان التعليم عمومًا يوصف أحيانًا بأنه استثمار وطني أو صناعة وطنية فإن الدراسات العليا يمكن أن تكون على رأس هذا النوع من الصناعة أو الاستثمار بل من أشدها تعقيدًا وصعوبة. والفشل فيها يعد إفلاسًا شديدًا قد لا يعادله فشل مادي آخر.

وأشارت صالحة سنقر [٦، ص٢٠٤] بأن الدراسات العليا في الوطن العربي تعد ظاهرة جديدة نسبيًا من الناحية التاريخية إذ إنها ولدت منذ سنوات ليست بعيدة وأنتجت عالمًا جديدًا من البحث في الحاضر والتطلع إلى المستقبل القريب والبعيد. ولم تعد القاهرة الجامعة العربية التي تعد الأساتذة والباحثين وحدها بل أصبحت معظم الجامعات العربية تقوم بهذا الدور بعد أن أدركت الدول العربية أهمية الدراسات العليا والبحث العلمي في تكوين الثروة البشرية المسؤولة عن النمو العام للمجتمع وأنها إحدى السبل الرئيسة التي

يفرضها منطق العصر وتفرضها النظرة المستقبلية لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع العربي .

وحداثة الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية والوطن العربي أدى إلى وجود مشكلات عديدة تحول دون تحقيق جميع الأهداف الأساسية للدراسات العليا التي تتعلق بإعداد الهيئة التدريسية للتعليم العالي وإثراء المعرفة في شتى المجالات وتشجيع البحوث التطبيقية لخدمة المجتمع وتطويره .

مشـــكـلة البـحـث

بالرغم من أن جامعة الملك سعود حذرة في طرق أبواب الدراسات العليا إلا أن هذا الحذر يجب أن يستند إلى أسس علمية مدروسة من خلال البحوث والدراسات حتى يتم التوسع في الدراسات العليا على أسس سليمة ومن هنا تبرز مشكلة البحث في أن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بحاجة إلى تقويم لمعرفة الصعوبات التي تواجهها والتي تحول دون تطور وتوسع الدراسات العليا فيها وذلك من خلال تحليل لبعض السجلات الطلابية كأحد الأساليب لتقويم الدراسات العليا في الجامعة .

أهميــة البحـــث

تنبع أهمية البحث في أن الدراسات والبحوث الجادة في مجال الدراسات العليا بجامعة الملك سعـود قليلة بالمقـارنـة بالـدراسـات والبحـوث في مجال التعليم العالي دون مرحلة الماجستير. وتتضح أهميتها في أن موضوع هذه الدراسة يعتبر استجابة من الباحث لإحدى التـوصيات التي نتجت من ندوة رسـالـة المـاجستير بالجامعة والتي كانت منعقدة بتاريخ ١٤٠٨/٧/١٣هـ في جامعة الملك سعود وتنص هذه التوصية على عقد ندوة دورية بشكل سنوي يحدد موضوعها في نهاية كل دورة، وقد تم اقتراح الموضوعات التالية : [٧، ص١٠٦].

١ ـ تقويم برامـج الدراســات العليا

٢ ـ مشـكلات طالبات الدراســات العليا

٣ ـ البرامـج المشتركة في الدراسـات العليا

أهـداف البحـث

يهدف البحث إلى تقـويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام تحليل بعض السجلات الطلابية لمعرفة الصعوبات التي تواجهها حتى تتمكن الجهات المسؤولة عنها في تذليل تلك الصعوبات لتطويرها والتوسع فيها وتخطي بعض الصعوبات التي ربما تواجهها في المستقبل.

كما يهدف البحث أيضًا إلى الإجابـة عـن الأسئلة التالية:

١ ـ ما واقع الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الدول العربية؟

٢ ـ ما حجم التسرب لطلبة الدراسات العليا في الجامعة؟

٣ ـ ما مدى مساهمة الدراسات العليا وأقسامها في القطاعات التعليمية؟

٤ ـ هل يوجد طلبة متأخرون عن التخرج في الجامعة بالمقارنة بالمدد التي يقضيها طلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية والأجنبية؟

٥ ـ هل يوجد فرق بين الكليات النظرية والعلمية من ناحية التفرغ الكلي والجزئي؟

٦ ـ ما الجهـات التي يجب أن تقوِّم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

طريقـة البـحث

إن التقويم الشامل للدراسات العليا يحتاج إلى التطرق إلى عوامل عديدة تبدأ من مدخلات الدراسات العليا وتنتهي بمخرجاتها ويحتاج هذا التقويم إلى عدد من البحوث لتحقيق ذلك. واختار الباحث جانبًا واحدًا وهو تقويم الدراسات العليا من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية لإلقاء بعض الضوء على الدراسات العليا بجامعة الملك سعود.

أدوات البحـث

تحتوي أدوات البحث على بعض سجلات الطلبة وهي:

١ ـ قوائم بأسماء الطلبة وجهة عملهم ونوع تفرغهم. وقد حصل الباحث على هذه القوائم من قسم القبول للدراسات العليا بعمادة القبول والتسجيل بالجامعة. وقد أعدت هذه القوائم بتاريخ ١٤٠٩/٤/١١هـ.

٢ ـ بيانات عن طلبة الدراسات العليا استخرجت من الحاسب الآلي بتاريخ ١١/٦/١٤٠٩هـ عن طريق كلية الدراسات العليا بطلب من الباحث تشمل السجلات التالية :

- ـ المنتظمون في الدراسات العليا
- ـ الملغيون والمنسحبون والملغى قبولهم
- ـ الخريجـــون

وقد اعتمدت الدراسة على محاور رئيسة لتقويم الدراسات العليا وهي :

١ ـ تسرب الطلبة من الدراسات العليا .

٢ ـ مدى مساهمة الدراسات العليا في تأهيل ورفع مستوى القطاعات التعليمية .

٣ ـ التأخر في التخرج ومقارنة ذلك بالمقاييس العربية والأجنبية .

٤ ـ العوائق التي تحول دون التوسع في الدراسات العليا .

عينـــة البـحـث

اشتملت عينة البحث على جميع مجتمع الدراسة وهم طلبة وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وعددهم ٧٦٨ طالبًا وطالبة منتظمين في الدراسة و ٣٨٨ من الخريجين و ٧٦٤ من الطلبة المتسربين من الدراسات العليا حسب قوائم السجلات الطلابية والبيانات التي حصل عليها الباحث من الجهات الرسمية في الجامعة .

الدراســـات الســابقـة

أشار عبدالموجود [٨، ص٩٠] أنه يوجد انفصال بين الدراسات العليا وبين مشكلات التنمية في المجتمع وبعدها عما يدور في العالم الخارجي . وهذا يقلل من دور الجامعة في خدمة المجتمع وحل مشكلات التنمية فيه . إن البحوث التطبيقية يجب أن تأخذ الأولوية على البحوث الأساسية ، لأننا بلاد نامية ومشكلاتنا كبيرة . وليس من المعقول أن نصرف أذهان طلابنا في بحوث الماجستير والدكتوراه عن مشكلات المجتمع إلى بحوث نظرية وموضوعات قطع العلم فيها أشواطًا وسبقتنا دول كثيرة إلى البحث فيها .

ومن أسباب انفصال بعض الدراسات العليا عن مشكلات المجتمع عدم وضوح أهداف الدراسات العليا من ناحية أو لعدم تحقيقها للأهداف التي وضعت لها. فقد أشارت صالحة سنقر [٩، ص١٠] إلى أن أهداف الدراسات العليا لاتزال غير محددة تحديدًا كافيًا ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الآتي:

١ ـ إن هذه الأهداف لم تنص على إعداد المدرس الجامعي وتدريبه على عملية التدريس كهدف جوهري من أهدافها يوازي في قيمته التدريب على البحوث أو التخصص الأكاديمي.

٢ ـ إن هذه الأهداف جاءت ثابتة لم تترك مجالاً للمرونة والتغيير بتغير الظروف في المجتمع.

٣ ـ إنه لم يتبين من خلال محتوى الأهداف الفئات المشاركة في وضعها من ممثلين لقطاعات الإنتاج الزراعي والصناعي والخدمات، إلى جانب المخططين والمفكرين التربويين.

وأشار صيداوي [١٠، ص٢٥] أن أهم ما يعيب برامج الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية هو جمود هذه البرامج، وعدم إعادة النظر فيها بصفة مستمرة في ضوء تطوير المعرفة وأساليب البحث والتدريس. ويصل بنا الأمر إلى أن نجد لوائح الدراسات العليا، ونظم القبول، وإجراءات التخرج، جامدة ومتخلفة كثيرًا عما هو سليم ومعمول به في البلدان المتقدمة. ناهيك بأن تحاول أن تشق لنفسها طرقًا أصيلة خاصة بنا.

وقد أوضحت صالحة سنقر [٦، ص٢٠٣] أن أبرز المشكلات التي تواجهها الدراسات العليا في الوطن العربي تتلخص فيما يلي:

١ ـ التزايد الكمي في عدد طلاب الدراسات العليا وتعدد التخصصات وطول مدة الدراسة للماجستير والدكتوراه.

٢ ـ النمو غير المتوازن لنظام الدراسات العليا وزيادة أعداد طلاب العلوم النظرية بالقياس مع طلاب العلوم الأساسية والتطبيقية.

٣ ـ قصور الفعالية الخارجية للدراسات العليا وعدم تلاؤم مخرجاتها مع الحاجات التنموية الاقتصادية والعلمية والثقافية.

وقد أشار عبدالموجود [٨، ص٨٩] إلى مجموعة من العيوب والمشكلات التي تحد من فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية والتي لا تختص بها جامعة دون أخرى كما أنها ليست بالضرورة من سمات جامعة ما:

١ ـ معظم الجامعات العربية تقتصر في برامج الدكتوراه على إعداد رسالة أو أطروحة ولا تقدم مقررات دراسية معينة تساعد على تكوين خلفية علمية عريضة لدى الطلاب. إن هذا التخصص الضيق من شأنه أن يحرم طالب الدراسات العليا من إدراك العلاقة بين فروع المعرفة، كما يحرمه من متعة التفكير الابتكاري.

٢ ـ إن سرعة تطور المعرفة وتضخم حجمها ألغى دور الأستاذ كناقل للمعرفة وحامل لمفاتيح كنوزها فهذا الدور الأوتوقراطي يجب ألا يسمح به في برامج الدراسات العليا ويجب أن نتذكر أن العالم العربي لن يستعيد مكانته المرموقة إلا إذا ساد جامعاته جو من الحرية الأكاديمية والحوار الفكري. ونحن لا ندعو إلى حوار الطالب والأستاذ فحسب، بل ندعو أيضًا إلى حوار بين الأقسام والجامعات في البلد الواحد وعلى مستوى الوطن العربي الكبير.

٣ ـ انفصال الدراسات العليا عن مشكلات التنمية في المجتمع وبعدها عما يدور في العالم الخارجي وهذا يقلل من دور الجامعة في خدمة المجتمع وحل مشكلات التنمية فيه. إن البحوث التطبيقية يجب أن تأخذ أولوية على البحوث الأساسية لأننا بلاد نامية ومشكلاتنا كبيرة وليس من المعقول أن نصرف أذهان طلابنا في بحوث الماجستير والدكتوراه عن مشكلات المجتمع إلى بحوث نظرية وموضوعات قطع العلم فيها أشواطًا وسبقتنا دول كثيرة إلى البحث فيها.

٤ ـ عدم وضوح أهداف الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية فهناك خلط بين الوظيفة البحثية والتكوين المهني والتدريب وكل ذلك قد يكون أهدافًا للدراسات العليا ولكن لا تكون كلها بالدرجة نفسها أهدافًا لكل طالب. كما أن نظام مركزية الإدارة في التعليم الجامعي في معظم الدول العربية جعل الجامعات تفقد شخصيتها الاعتبارية وجعل البرامج متشابهة. يجب أن تختلف أهداف برامج الدراسات العليا باختلاف البيئة التي توجد فيها لأن لكل بيئة حاجاتها ومتطلباتها.

٥ ـ ضعف البنية الأساسية اللازمة لنجاح برامج الدراسات العليا وهذا يشمل نظام الالتحاق والقبول والتسجيل والإشراف والمتابعة كما يشمل القيادة الأكاديمية التي تشرف على جهاز الدراسات العليا. وكثيرًا ما تعطى الأولوية في الاهتمام لمرحلة الليسانس والبكالوريوس ويتضح ذلك في ضآلة الميزانيات المخصصة لبرامج الدراسات العليا واقتصار هذه الميزانيات على مصدر واحد وهو ما تخصصه الدولة بينما نجد أن الصناعة والهيئات الحكومية والشركات تمثل مصدرًا رئيسًا لتمويل البحوث والدراسات العليا في الدول المتقدمة مما يثري تلك البرامج ويربطها بحركة المجتمع.

وذكر الضبيب [٥، ص١٤] أن من أهم المعوقات في مسيرة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود عدم وجود الأعداد الكافية من الطلاب في بعض البرامج المتاحة وخاصة في الكليات العلمية والتطبيقية. أو تقاعس بعض الأقسام عن فتح هذه البرامج بحجة ندرة الطلاب وكون أكثرهم طلابا غير متفرغين، ولعل من الممكن الآن أن نقول إن هذه الأزمة أيضًا في طريقها إلى الحل على الأقل في مرحلة الماجستير لسببين:

الأول : هو ترشيد فرص الابتعاث في جميع التخصصات في الوقت الحاضر مما سيجعل الجامعات جميعاً في وضع متساو من حيث فرص التعيين والابتعاث وهذا يشجع على قيام برامج محلية للدراسات العليا في الجامعة، وربما كان سببًا في تطوير هذه الدراسات التي كانت تقوم في السابق على الطلاب الذين لا تتاح لهم فرص الدراسة في الخارج أو على الطلاب غير المتفرغين.

الثاني : هو البحث الجاد على مستوى التعليم العالي في المملكة عن إيجاد صيغة يمكن أن تكون بمثابة لائحة للابتعاث الداخلي، وهي في مراحلها النهائية. وهذا سيشجع كثيرًا من القطاعات الحكومية على ابتعاث منسوبيها ابتعاثًا داخليًا إلى الجامعة.

وأشار مكتب التربية العربي لدول الخليج [١١، ص٦٩] بأن الدراسات العليا تطورت كما ونوعًا في دول الخليج العربية حيث شملت معظم التخصصات حتى بلغ عدد الأقسام التي فتحت فيها دراسات عليا ١٩٠ قسمًا. وعلى الرغم من أن عدد أقسام

الدراسات العليا في الكليات الإنسانية (كليات التربية) بلغ ٧٨ قسمًا إلا أن عدد الأقسام العلمية التي تقدم دراسات عليا هي ١٣٨ قسمًا في كليات العلوم والهندسة و ٩ أقسام في كل من الصيدلة والطب البيطري و ٣ أقسام في كل من كليات الحقوق والفنون. وعلى ذلك يكون الاتجاه إلى استحداث الدراسات العليا في ميدان التخصصات العلمية كان أفضل مما هو عليه في ميدان التخصصات الإنسانية.

وأشارت عابدية خياط [١٣، ص٢٠٨] أن من بين معوقات التوسع في أقسام الدراسات العليا بالنسبة للطالبات في جامعات المملكة العربية السعودية وكليات البنات عدم توافر الكوادر النسائية، وأن الدراسات في هذه الأقسام تتم عن طريق دوائر التلفزيون المغلقة. وهذا مقبول إلى حد ما لأن المناقشة بين الأستاذ والطالبة تكون بواسطة التليفون عن طريق شبكة التليفزيون المغلقة. ولكي تكون المناقشة أكثر فعالية بلاشك إذا كانت وجها لوجه مع أستاذة من بنات جنسها ولكن مع ذلك لابد من العمل على تهيئة الفرص للدراسات العليا للطالبات بنسبة أكبر لعدم تمكن الطالبات من الابتعاث بدون محارم. وأن تكون هذه الفرص في الأقسام والتخصصات المناسبة لطبيعة المرأة السعودية المسلمة وتتفق مع احتياجات خطط التنمية وليس كما هو حاصل بالنسبة لمستوى الدراسة الجامعية والتي زاد العدد في بعض التخصصات عما هو مطلوب بالشكل الذي جعل فرصة العمل بالنسبة لهؤلاء الخريجات أمرًا مستحيلاً بالرغم من ندرة السعوديات في مجالات العمل التي أتيحت لهن في المملكة.

وبالنسبة لهيئة التدريس النسائية فقد أشارت عابدية خياط [١٢، ص٢٠٧] إلى أن جامعة الملك عبدالعزيز بها أكبر نسبة من هيئة التدريس النسائية السعودية (٣٧,٤٪)، تليها كليات البنات (٣٠,٦٪)، فجامعة الملك سعود (٢٢,٤٪)، وأخيرًا جامعة الملك فيصل (١٦,٩٪).

وأشار الصهادي والقضاه [١٣، ص٩١] أن من التحديات التي تواجه التعليم العالي هو أن نسبة كبيرة من أعضاء الهيئات التدريسية ينقصها التدريب على التقنيات والخبرة في استخدامها مما جعل أساليب التعليم تحافظ على تقليديتها وعدم تجددها.

وأشـار صلاح [١٤، ص٧] بأنـه يوجد انعدام في التنسيق والاتصال بين أساتذة الجـامعات في التخصص الواحد فينزوي عضو هيئة التدريس العربي في ركن من أركان جامعته حيث يعمل، يجتر أفكاره دون تلاحمها أو تفاعلها مع أفكار أخرى لزملائه. فإذا سنحت له الفرصة للخروج والاتصال، مع قلتها مع أقرانه في التخصص نفسه يجد البيئة المناسبة لتطوير أفكاره وتحسينها وتطعيمها بأفكار عديدة مما يسهم في تكثيف إنتاجيته نوعًا وكمًا.

كما أن الدراسات العليا لا يمكن أن تؤدي رسالتها بدون وجود البحث العلمي الجيد كما أن البحث العلمي لا يمكن أن يحقق أهدافه بدون دراسات عليا متطورة. وقد أشار عوض [١٥، ص ص١١١، ١١٣] بأنه لكي يكون مردود البحث العلمي عاليًا ويحقق الغرض المنشود من وجوده خاصة في تسريع عملية التنمية للدول العربية فإن هناك بعض الأمـور والمستلزمات الواجب مراعاتها وتحقيقها ومن بينها تطوير الدراسات العليا وطلابها يمثلون مستقبل البحث العلمي.

وأشار بوبطانه [١٦، ص٢٩٦] أن نشاطات البحث العلمي التي تقوم بها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لاتزال تحصل على أولوية متدنية في الجامعات العربية، بالرغم من أن قوانـين تنظيم أغلب هذه المؤسسات تنص على أن البحث العلمي يعد من الوظائف الأساسية لها. ففي جامعات الدول المتقدمة تمثل نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس حوالي ٣٣٪ من أعبائهم الوظيفية، بينما لا تمثل هذه النشاطات أكثر من ٥٪ من أعباء أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الأقطار العربية.

أما بالنسبة لأساليب التقويم في الدراسات العليا فهي تعكس الأساليب نفسها المتبعة في الدراسات الجامعية والتي يغلب عليها الجمود وعدم التطور والمرونة، فالامتحانات تعتمد غالبًا على الحفظ وسرد المعلومات المقررة دون تحليل وتفكير.

وأشـــار صيداوي [١٠، ص٢٤٠] بجمـود أسـاليب التقـويم والامتحـانـات في الـدراسات العليا في الدول العربية، وقلة مرونتها، وتركيزها على الحفظ الببغائي، وقلة

التعمق والتبصير في معالجة الموضوعات على مستويات عالية من التحليل والتركيب والتفكير النقدي المبدع، وعدم استخدام التقويم ومعاودة التقويم لرفع المستويات إلى أقصى حد ممكن.

وبمقارنة المدد التي يقضيها طلبة الماجستير في بعض الدول العربية وبعض الدول الأجنبية وضحت صالحة سنقر [٩، ص١٢٤] بأن معدل المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا لإعداد رسالة ماجستير العلوم ثلاثة فصول أي سنة ونصف في جامعة بغداد. وطلاب الماجستير يمكثون في المتوسط ثلاث سنوات في جامعة الخرطوم. وفي جامعة طنطا بجمهورية مصر العربية، فإن أقل مدة لرسالة الماجستير في التربية احتاجت سنة وشهرًا وأن أكبر مدة هي سنتان و ٦ أشهر وأن متوسط المدة التي يستغرقها الطالب في إعداد أطروحة الماجستير بلغت سنة و ٩ أشهر و ٢٠ يومًا وبمقارنة تلك المدد مع ما يحتاجه طالب الماجستير في بريطانيا وأمريكا للحصول على درجة الماجستير وهي سنة أو ١٥ شهرًا.

وفي جامعة الملك سعود فإن المدة للحصول على درجة الماجستير تختلف من كلية لأخرى، فقد أشار المقوشي [١٧، ص٥٥] أن مدة الحصول على درجة الماجستير تصل في المتوسط إلى خمس سنوات في كلية الآداب وأربع سنوات وثلاثة أشهر في كلية التربية وأربع سنوات في كلية الهندسة والعلوم الإدارية. أما المدة التي يقضيها الطالب في كتابة الرسالة فتصل إلى سنتين ونصف في كلية الآداب وسنتين في كلية العلوم وسنة ونصف في كليات التربية والزراعة والهندسة والصيدلة؛ أما في كلية العلوم فعشرة أشهر فقط في برنامج المستشفيات.

أما نسبة طلاب الدراسات العليا إلى طلاب المرحلة الجامعية فإنه يوجد تباين بين جامعة عربية وأخرى [١١، ص٣٤] فقد بلغت النسبة في جامعة محمد الخامس في القطر المغربي ١٩٪ وفي جامعات: الإمام محمد بن سعود الإسلامية والخرطوم وأم درمان ٢٠٪.

أما نسبة طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك سعود إلى طلبة المرحلة الجامعية فلم يتجاوز ٣,٤٣٪ في عام ١٩٨١م، حيث كان عدد طلبة الدراسات العليا ٥٤١ طالبًا وطالبة وطلبة المرحلة الجامعية ١٦٤٨٦ طالبًا وطالبة [١٨، ص ص١٤، ٦٢].

وبالرغم من ارتفاع عدد طلبة الدراسات العليا في العام الجامعي ١٤٠٦/١٤٠٧هـ إلى ٦١٥ طالبًا وطالبة إلا أن نسبة طلبة الدراسات العليا إلى طلبة المرحلة الجامعية انخفض إلى ٢,٠١٪ في العام الجامعي نفسه وذلك بسبب ارتفاع عدد المقيدين في المرحلة الجامعية والذي وصل إلى ٣٠٥٦٨ طالبًا وطالبة في الفترة نفسها [١٩، ص ص٢٦، ٣٤].

وأشار صيداوي [٩، ص٢٦٨] بأن نسبة الدراسات العليا إلى البكالوريوس ٥٪، وهذه النسبة قليلة بأي مقياس وخصوصًا في ضوء تضخم أعداد طلاب البكالوريوس وحاجة البلدان العربية إلى مزيد من المؤهلين على مستوى الدراسات العليا. وأن نسبة طلاب الدكتوراه لا يزيد على ٢٨٪ من مجموع طلبة الدراسات العليا. وأن طلاب الدراسات العليا في الآداب والعلوم الإنسانية لا يزالون يشكلون ثلث المجموع، بينما يشكل طلاب العلوم والعلوم التطبيقية ٢٣٪ من المجموع، وتتصدر مصر البلدان العربية في مجال الدراسات العليا بنسبة ٤٧٪ من المجموع مع زيادة سنوية تبلغ ١٠٪، وهو المعدل العام للبلدان العربية.

أما بالنسبة للتخصصات التي تقدمها الدراسات العليا فمازالت امتدادًا لبعض التخصصات في المرحلة الجامعية في كثير من الدول العربية من ناحية ومحدودة من ناحية أخرى. فقد أشار القاسم [٢٠، ص ص٨١، ١٠٤] أن التخصصات التي تقدمها الجامعات العربية في مجال الدراسات العليا مازالت محدودة بالموضوعات التقليدية، ولم تدخل بعض البلدان العربية بعد ميدان تأهيل القوى البشرية في ميادين مثل المعلوميات والإلكترونيات الدقيقة والتقنيات الحياتية والبيئة.

وتشكل الأطروحة الهرم في الدراسات العليا التي تعتمد قاعدته على المقررات الدراسية والمناقشات والمتطلبات الأخرى والتي من خلالها يستطيع الدارس تكوين فكرة واضحة عن خطة البحث الذي يكون أطروحته، وإذا كانت قاعدة الهرم يشوبها بعض الخلل من جمود في الأساليب وعدم مسايرة التطور العلمي، فإن القمة ستتأثر بقاعدته بالنواحي السلبية والإيجابية. وأشار صلاح [١٤، ص٧] بأنه يوجد ضعف أو انعدام

التنسيق في موضوع اختيار الأطروحات، وأنه قلما تتعاون الجامعات العربية بخصوص الإشراف على الأطروحات في الدراسات العليا.

وأضاف الشيخ [٢١، ص ص١١-١٣] بأن جميع الذين ينقدون الدراسات العليا ينادون بضرورة إصلاحها وتجديدها من حيث تحليلاتهم، مؤكدين ضرورة تكيف الدراسات العليا مع الحاجات المستجدة وإلى ضرورة إعادة النظر في أدوارها وقيامها بمهمات جديدة، وإلى تطوير بناها والبحث عن صيغ تنظيمية لها تمكنها من أداء أدوارها الحقيقية التي يتطلبها التغير الاجتماعي الحاصل.

تحليل البيانات

استخدم الباحث الجداول والرسوم البيانية لسهولة مقارنة البيانات التي تحتويها السجلات الطلابية لإعطاء صورة واضحة عن الوضع الراهن للدراسات العليا بجامعة الملك سعود لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته.

يتضح من جدول رقم ١ أن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية ـ مثل التحاق المعيدين من الجامعات والمدرسين والمنتمين للقطاع التعليمي ـ مازالت منخفضة وأن أعلى نسبة في المساهمة في القطاعات التعليمية هي ٥٣٪ في برامج الدراسات العليا التابعة لكلية التربية، ومعنى ذلك أن ٤٧٪ من المنتظمين في الدراسات العليا في كلية التربية لا ينتمون إلى القطاعات التعليمية، وأن قسم التربية يحتل المرتبة الأولى (١٩٪) ويليه قسم المناهج (١٧٪) وعلم النفس فالثقافة الإسلامية (٦٪).

وتحتل كلية الآداب المرتبة الثانية بالنسبة لمساهمتها في القطاعات التعليمية حيث يوجد ٦٩ من الطلبة (٣٩٪). ويمثل قسم الجغرافيا المرتبة الأولى (١١٪) يليه قسم اللغة العربية (٩٪)، فالتاريخ (٦٪)، فالدراسات الاجتماعية (٦٪)، فاللغة الإنجليزية (٤٪) ثم قسم الآثار والمتاحف (٣٪).

الجدول رقم ١ . الطلبة المستفيدون من برامج الدراسات العليا من قطاعات تعليمية بكليات جامعة الملك سعود.

الكلية	المستفيدون من برامج الدراسات العليا بالجامعة من قطاعات تعليمية	مجموع طلاب الدراسات العليا	نسبة طلاب من قطاعات تعليمية إلى طلاب الكلية	توزيع الطلاب المستفيدين من برامج الدراسات العليا بالجامعة بحسب الأقسام العلمية
١ ـ الآداب	٦٩	١٧٥	٣٩٪	الجغرافيا ١١٪، اللغة العربية ٩٪، التاريخ ٦٪، الدراسات الاجتماعية ٦٪، اللغة الإنجليزية ٤٪، الآثار والمتاحف ٣٪
٢ ـ التربية	١٠٩	٢٠٤	٥٣٪	قسم التربية ١٩٪، المناهج وطرق التدريس ١٧٪، علم النفس ١١٪، الدراسات الإسلامية ٦٪
٣ ـ العلوم	٣٦	١٠٣	٣٥٪	الفيزياء ٨٪، الكيمياء ٨٪، الرياضيات ٥٪، النبات والإحصاء والكيمياء الحيوية كل منها ٤٪، علم الحيوان ٣٪
٤ ـ الزراعة	١٤	٦١	٢٣٪	أقسام الإنتاج الحيواني، وقاية النبات والمجتمع الريفي ٥٪، علوم التربية ٣٪
٥ ـ العلوم الإدارية	٨	١٠٧	٨٪	الإدارة العامة ٤٪، المحاسبة ٤٪
٦ ـ الصيدلة	٢	٢٥	٨٪	القسمان الكيمياء الصيدلية وعلم الأدوية كل منهما ٤٪
٧ ـ الهندسة	١٤	١٥٢	٩٪	الهندسة الميكانيكية ٤٪، الهندسة المدنية ٣٪، هندسة النفط ١٪، والهندسة الكهربائية ٥, ٠٪ والميكانيكية ٥, ٪
٨ ـ العلوم الطبية التطبيقية	٤	٦	٦٧٪	قسم التمريض وهو القسم الوحيد الذي يقدم دراسات عليا

أما كلية العلوم فتحتل المرتبة الثالثة من حيث العدد (٣٦ من الطلبة) بنسبة (٣٥٪)، ومساهمة قسمي الفيزياء (٨٪) والكيمياء (٨٪) متساوية تعتبر أعلى من بقية الأقسام الأخرى. ويوجد في كل من كليتي الزراعة والهندسة ١٤ طالبًا ينتمون إلى قطاعات تعليمية، يلي ذلك كليتا الطب والعلوم الطبية التطبيقية حيث يوجد ٥ , ٤ من الطلبة على التوالي. وبالرغم من أن مساهمة العلوم الطبية التطبيقية في القطاعات التعليمية بنسبة ٦٧٪ إلا أن المجموع الكلي للطلبة الملتحقين لايزال قليلاً (٦ طلاب). ويحتل قسم طب المجتمع المراتب الأولى في كلية الطب ويعتبر قسم التمريض القسم الوحيد الذي يقدم دراسات عليا في كلية العلوم الطبية التطبيقية.

جدول رقم ٢ . الطلبة المستجدون، المنتظمون، الخريجون، المنسحبون، والملغى قبولهم والملغى قيدهم ونسب تسربهم.

السنوات	المستجدون	المنتظمون	الخريجون	المنسحبون	الملغى قبولهم	الملغى قيدهم	مجموع الطلبة المتسربين	نسبة التسرب
٩٨/١٣٩٩هـ	٩٧	٠	٦١	٥	٠	٣١	٣٦	٣٧,١٪
٩٩/١٤٠٠هـ	٨٠	٠	٤٧	٤	٠	٢٩	٣٣	٤١,٣٪
٤٠٠/١٤٠١هـ	١٦٠	٤	٩٢	٣	١	٦٠	٦٤	٤٠,٠٪
٤٠١/١٤٠٢هـ	٦٧	٤	٢٩	١	١	٣٢	٣٤	٥٢,٢٪
٤٠٢/١٤٠٣هـ	١١٨	١٢	٤٨	٢	٣١	٢٥	٥٨	٤٩,٢٪
٤٠٣/١٤٠٤هـ	١٢٧	٢٨	٤٣	٢	٢٦	٢٨	٥٦	٤٤,١٪
٤٠٤/١٤٠٥هـ	١٩٣	٥٧	٥٠	٩	٣٣	٤٤	٨٦	٤٤,٦٪
٤٠٥/١٤٠٦هـ	٢٢١	٩٨	١٢	٤	٥٦	٥١	١١١	٥٠,٢٪
٤٠٦/١٤٠٧هـ	٢٩٤	١٦٦	٦	٤	٥٣	٦٥	١٢٢	٤١,٥٪
٤٠٧/١٤٠٨هـ	٣٤١	٢٤٢	٠	٤	٥٤	٤١	٩٩	٢٩,٠٪
٤٠٨/١٤٠٩هـ	٢٢٢	١٥٧	٠	١	٦٤	٠	٦٥	٢٩,٣٪
	١٩٢٠	٧٦٨	٣٨٨	٣٩	٣١٩	٤٠٦	٧٦٤	٣٩,٨٪

يتضح من جدول رقم ٢ أن نسبة التسرب في الدراسات العليا والتي تشمل المنسحبين والملغى قبولهم وقيدهم هي ٣٧,١٪ في العام الجامعي ١٣٩٨/١٣٩٩هـ وأن هذه النسبة تزداد بنسب متفاوتة، وأن انخفاض هذه النسبة إلى ٢٩,٠٪ و ٢٩,٣٪ في العامين الجامعيين ١٤٠٧/١٤٠٨هـ و ١٤٠٨/١٤٠٩هـ لا يعتبر مؤشرًا لانخفاض نسبة التسرب في الدراسات العليا، حيث إن الطلبة المنتظمين في هذين العامين الجامعيين يمثلون ٧١٪ في كل منهما، فمازالت الفرصة متاحة أمام عدد منهم للانسحاب وإلغاء القيد حيث إنه لم يمض عليهم في الاستمرار في الجامعة إلا وقت قصير بالمقارنة بالطلبة الآخرين في السنوات السابقة.

كما يوضح جدول رقم ٢ أن المنسحبين يمثلون أقل عدد من المجموعتين الأخريين فعددهم ٣٩ طالبًا؛ أما الملغى قبولهم فعددهم ٣١٩ طالبا ويمثل الغاء القيد أكبر نسبة من الطلبة المتسربين حيث بلغ عددهم ٤٠٦ طلاب من مجموع الطلبة المستجدين في السنوات التي قبلوا فيها.

وبمقارنة التسرب في الكليات النظرية والعلمية فقد وجد الباحث من خلال تحليل سجلات الطلبة أن نسبة التسرب في الكليات النظرية ٢٢,١٪ (١,٣٪ منسحبين و ٨,٨ ملغى قبولهم، ١٢,٠ ملغى قيدهم). أما الكليات العلمية فإن نسبة التسرب فهي أقل من الكليات النظرية حيث تصل النسبة إلى ١٧,٧٪ (٠,٧٪ منسحبين، ٧,٨٪ ملغى قبولهم، ٩,١ ملغى قيدهم).

ويتضح من جدول رقم ٣ أن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا في الكليات العلمية ٥٣,١٪ بينما تكون النسبة في الكليات النظرية ٣٧,٨٪. كما أن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا في الكليات العلمية التطبيقية ٦٧,٤٪ في كلية الهندسة و ٨٢,٨٪ في كلية العمارة والتخطيط. وتعتبر نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا في كلية العلوم ٢٩,٠٪ أقل من بقية الكليات العلمية الأخرى. أما بالنسبة للكليات النظرية، فإن أعلى نسبة للطلبة المتفرغين جزئيًا في كلية التربية (٤٩,٢٪) وأقلها في كلية العلوم الإدارية (٢١,٢٪).

جدول رقم ٣ . مقارنة الطلبة المنتظمين والمتفرغين جزئيًا في الكليات العلمية والنظرية .

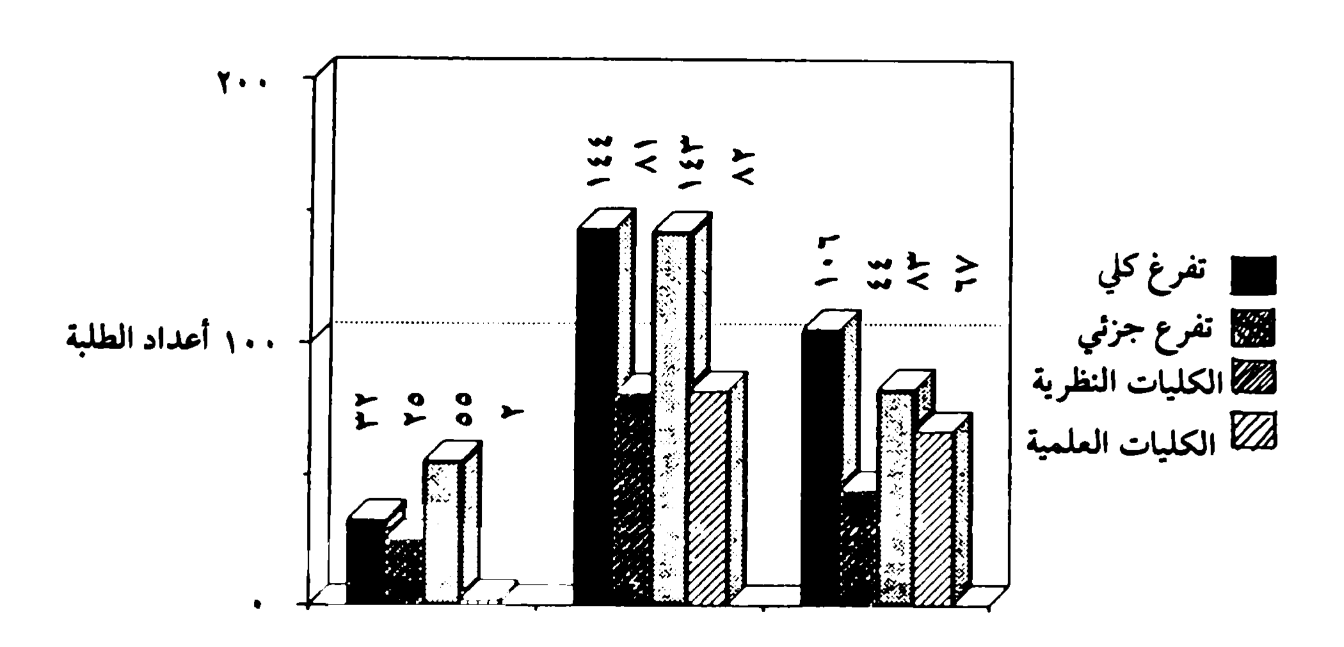
الكليات العلمية	العدد الكلي	التفرغ الجزئي	النسبة المئوية للطلاب المتفرغين جزئيًا	الكليات النظرية	العدد الكلي	التفرغ الجزئي	النسبة المئوية للطلاب المتفرغين جزئيًا
العلوم	٨٦	٢٥	٢٩,٠٪	الآداب	١٤٩	٥٤	٣٦,٢٪
الزراعة	٤٥	٢٤	٥٣,٣٪	التربية	١٨٥	٩١	٤٩,٢٪
الصيدلة	٢٥	١٥	٦٠,٠٪	العلوم الإدارية	١١٣	٢٤	٢١,٢٪
الهندسة	١٣٥	٩١	٦٧,٤٪				
العمارة والتخطيط	٢٨	٢٤	٨٢,٨٪				
الطب	١٢	–	–				
العلوم الطبية التطبيقية	٦	–	–				
المجموع	٣٣٧	١٧٩	٥٣,١٪	المجموع	٤٤٧	١٦٩	٣٧,٨٪

يتضح من جدول رقم ٤ أنه لايزال يوجد طلبة مضى عليهم ما يقارب من ست سنوات ونصف ولم يتخرجوا حتى الآن . كما أن ٤٦,٧٪ من الملتحقين في العام الجامعي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ مازالوا منتظمين في الدراسة بعد مضي ما يقارب أكثر من ثلاث سنوات ونصف، وأن ٨٩,١٪ من الطلبة المقبولين في العام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ مازالوا مستمرين في الدراسة بعد مضي سنتين ونصف من بداية انتظامهم في الجامعة .

يتضح من شكل رقم ١ أنه تخرج من الدراسات العليا ٥٧ طالبا وطالبة بتقدير جيد (المعدل > ٢,٧٥) منهم ٣٢ طالبًا وطالبة تفرغ كلي و ٢٥ طالبًا وطالبة تفرغ جزئي . كما أن غالبية هؤلاء الطلبة تخرجوا من الكليات النظرية (٥٥ طالبًا وطالبة) بنسبة ٩٦٪ ؛ أما الكليات العلمية فإنه لم يتخرج منها بتقدير جيد سوى اثنين من الطلبة . كما يتضح من

الجدول رقم ٤ . المدة التي مازال يقضيها عدد من طلبة الماجستير في برامج الدراسات العليا حسب السنوات التي تم قبولهم فيها.

السنوات التي تم قبولهم فيهـا	مجموع المنتظمين والخريجين	المنتظمون	نسبة الطلبة المنتظمين حاليًا	السنوات التي أمضاها الطلبة حتى الآن
١٤٠١/١٤٠٢هـ	٣٣	٤	٪١٢,١	٦,٥
١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٦٠	١٢	٪٢٠,٠	٥,٥
١٤٠٣/١٤٠٤هـ	٧١	٢٨	٪٣٩,٤	٤,٥
١٤٠٤/١٤٠٥هـ	١٠٧	٥٠	٪٤٦,٧	٣,٥
١٤٠٥/١٤٠٦هـ	١١٠	٩٨	٪٨٩,١	٢,٥
١٤٠٦/١٤٠٧هـ	١٧٢	١٦٦	٪٩٦,٥	١,٥

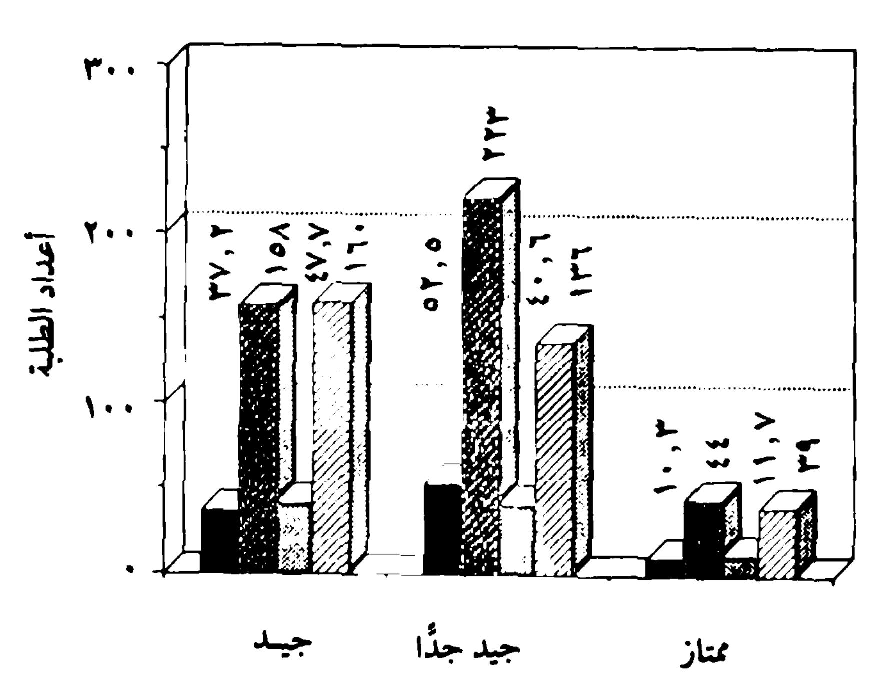


شكل رقم ١ . المعدلات التراكمية لخريجي طلبة الدراسات العليا بحسب نوع تفرغهم وكلياتهم.

الشكل أيضًا أن الكليات النظرية تحتوي على خريجين أكثر من الكليات العلمية ممن حصلوا على تقديرات جيد جدًا (المعدل > ٣,٧٥) وممتاز (المعدل ٤,٥-٥,٠).

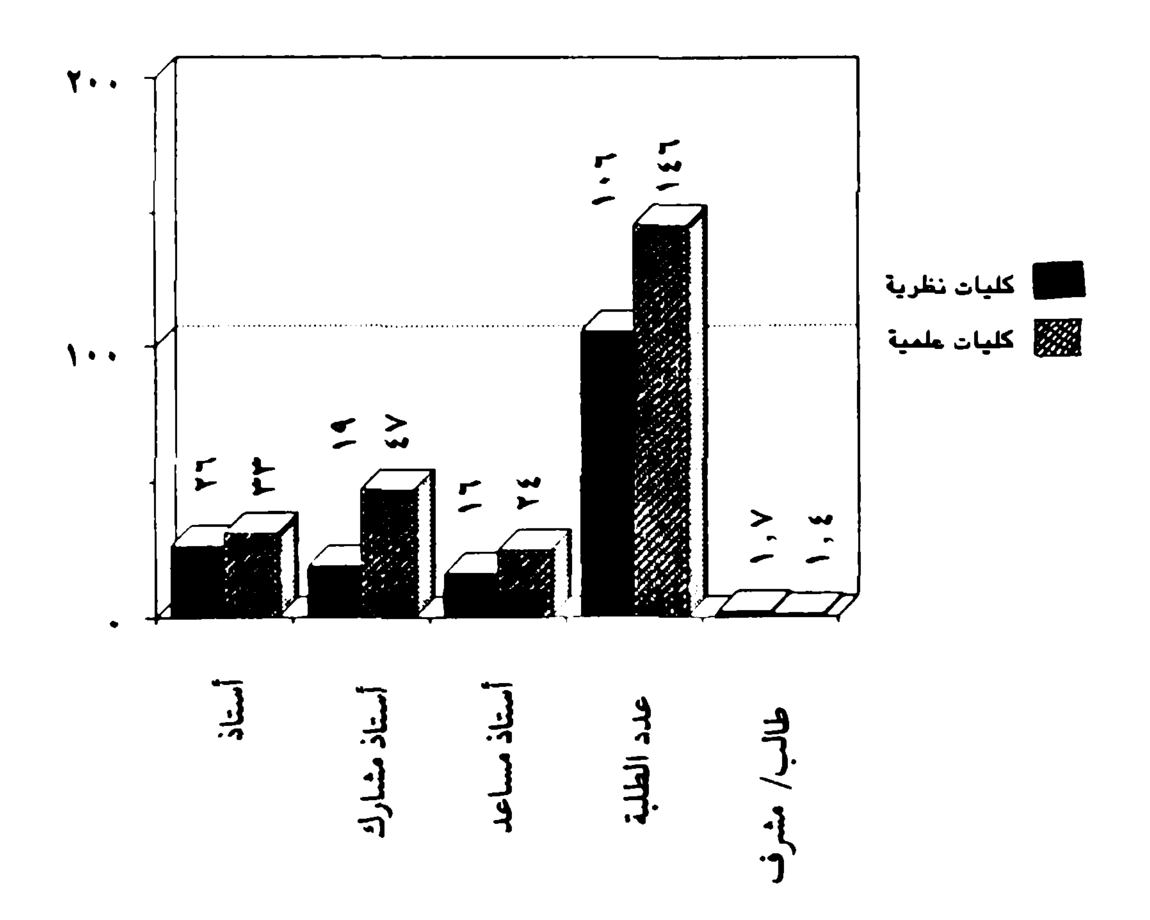
وربما يرجع وجود خريجين بتقديرات جيد إلى عدم تطبيق المعدلات التراكمية في الدراسات العليا إلا في وقت متأخر من بدايتها بعد تطبيق نظام الساعات المعتمدة بشكل عام في الجامعة. حيث إن لوائح الدراسات العليا لا تسمح في الوقت الحاضر باستمرار أو تخرج طلبة الدراسات العليا إذا نقص المعدل التراكمي عن جيد جدًا.

يتضح من شكل رقم ٢ أن نسبة أعداد الطلبة المنتظمين الحاصلين على تقدير جيد (٤٧,٧٪) في مرحلة البكالوريوس تكون أكثر في الكليات العلمية منه في الكليات النظرية (٣٧,٢٪)، كما أن نسبة الطلبة الحاصلين على تقدير جيد جدًا في الكليات النظرية (٥٢,٢٪) بينما تكون نسبة طلبة الكليات العلمية (٤٠,٦٪). أما بالنسبة لتقدير الامتياز فإن نسبة طلبة الكليات العلمية (١١,٧٪) تزيد قليلاً عن نسبة الطلبة في الكليات النظرية (١٠,٣٪).



شكل رقم ٢. توزيع طلبة الدراسات العليا ونسبتهم المئوية في كليات الجامعة بحسب معدلاتهم التراكمية في مرحلة بالكالوريوس.

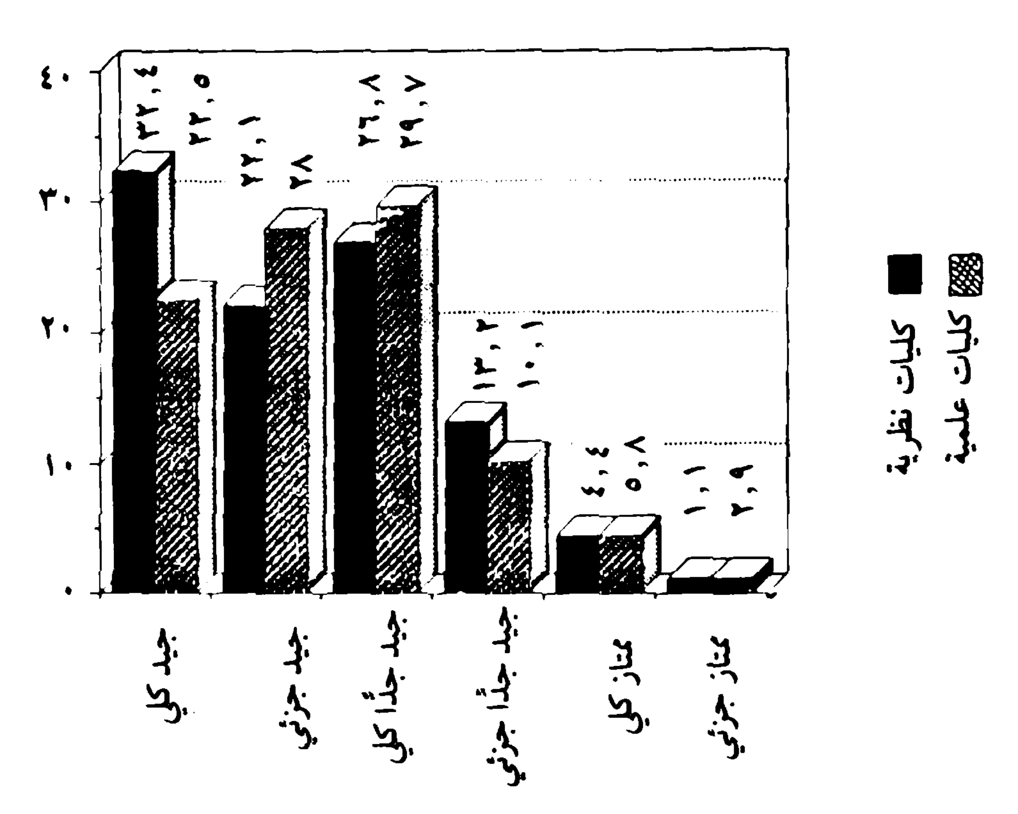
يوضح شكل رقم ٣ أن عدد المشرفين بدرجة أستاذ في الكليات النظرية أكثر من المشرفين بدرجة أستاذ مشارك أو بدرجة أستاذ مساعد في هذه الكليات. أما بالنسبة للكليات العلمية فعددهم يكون أكثر في درجة أستاذ مشارك. كما يوضح الشكل أيضًا أن نصيب المشرف الواحد في الكليات النظرية ١,٧ من الطلبة بينما يكون نصيبه ١,٤ من الطلبة في الكليات العلمية. ويدل ذلك على أن نصيب المشرف الأكاديمي مازال منخفضًا، ولذلك فإنه يمكن التوسع في الدراسات العليا من زاوية عدد الطلبة للمشرف الواحد.



شكل رقم ٣. نصيب عدد طلاب الدراسات العليا في الكليات العلمية والنظرية إلى المشرفين على رسائلهم بحسب رتبهم العلمية.

يوضح شكل رقم ٤ أن ٣٢,٤٪ من طلبة الكليات النظرية بتقدير جيد تم إلغاء قيدهم وهم متفرغون كليًّا للدراسة حيث تزيد هذه النسبة لهذه الفئة من الملغى قيدهم في الكليات العلمية. وتعتبر نسبة الملغى قيدهم بتقدير جيد للمتفرغين جزئيًّا أعلى في الكليات

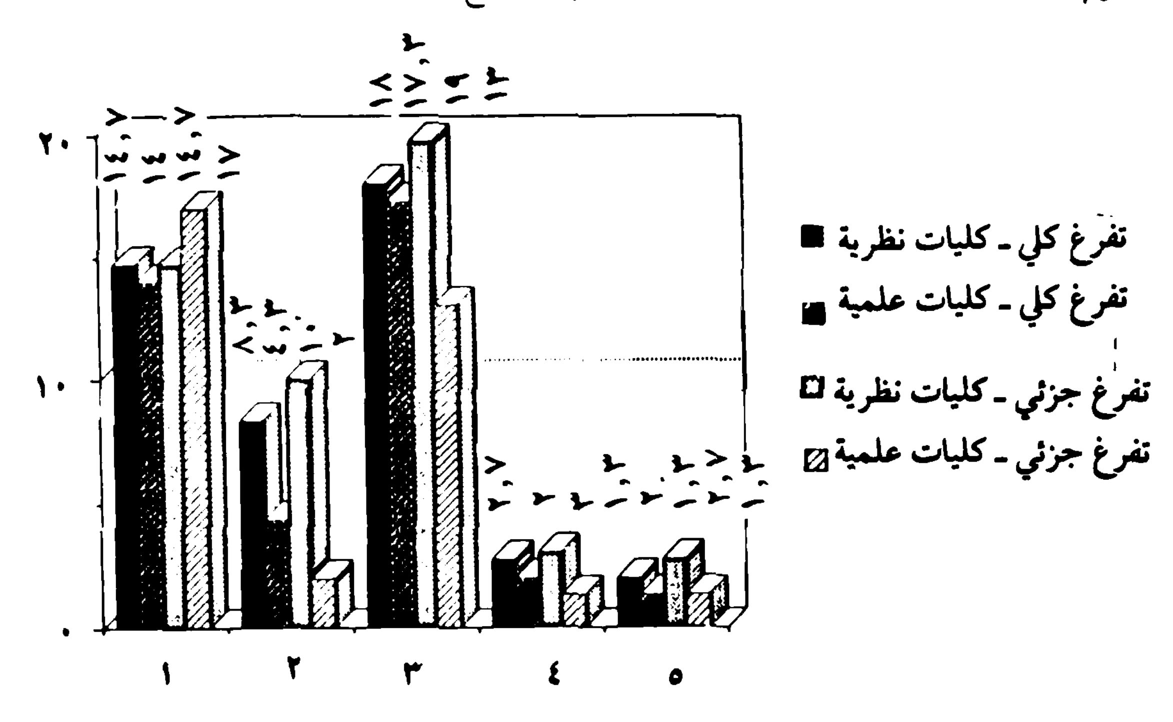
العلمية (٢٨٪) من الكليات النظرية (٢٢,١٪). كما أن نسبة الطلبة الملغى قيدهم بتقدير جيد جدًا (تفرغ كلي) تكون أعلى في الكليات العلمية (٢٩,٧٪) من الكليات النظرية (٢٦,٨٪). أما بالنسبة للمتفرغين جزئيًا فإن نسبتهم تكون أعلى في الكليات النظرية (١٣,٢٪) من الكليات العلمية (١٠,١٪). كما تزيد نسبة الملغى قيدهم من الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز في مرحلة البكالوريوس في الكليات العلمية للطلبة المتفرغين كليًا وجزئيًا للدراسة في برامج الماجستير.



شكل رقم ٤ . النسب المئوية لطلبة الدراسات العليا الملغى قيدهم من الجامعة موزعين حسب تقديراتهم في مرحلة البكالوريوس في كل من الكليات النظرية والعلمية.

يوضح شكل رقم ٥ أنه يوجد خمس مراحل يمر بها طالب الدراسات العليا منذ إنهائه المقررات الدراسية حتى وقت التخرج كما يلي:

١ ـ مدة إنهاء المقررات: تكون هذه المدة متقاربة للطلبة المتفرغين كليًا في الكليات النظرية والعلمية فهي تتراوح ما بين ١٤,٣ و ١٤,٧ من الأشهر. أما الطلبة المتفرغون جزئيًا في الكليات العلمية فإن متوسط مدة إنهاء المقررات تكون ١٧ شهرًا.



شكل رقم ٥ . المراحل التي يمر بها طالب الدراسات العليا لإنهاء درجة الماجستير من نهاية المقررات وحتى الحصول على الدرجة والمدة التي يقضيها في كل مرحلة بالأشهر.

٢ ـ المدة بين إنهاء المقررات وتسجيل الرسالة: يقضي طلبة الكليات النظرية المتفرغون كليًا (٨,٣) شهور تقريبًا ضعف المدة التي يقضيها طلبة الكليات العلمية (٤,٣) شهور. أما المتفرغون جزئيًا فإنهم يقضون خمسة أضعاف المدة (١٠ شهور) التي يقضيها طلبة الكليات العلمية (شهرين).

٣ ـ المدة بين تسجيل الرسالة وتقرير المشرف بصلاحيتها: يقضي طلبة الكليات النظرية والعلمية مددًا متقاربة فهي ١٨ شهرًا، ١٧,٣ شهر للطلبة المتفرغين كليًا على التوالي. أما بالنسبة للطلبة المتفرغين جزئيًا فيوجد فرق واضح بين المدة التي يقضيها طلبة الكليات النظرية (١٩ شهرًا) والكليات العلمية (١٣ شهرًا).

٤ ـ المدة بين تقرير المشرف بالصلاحية وتاريخ المناقشة: يقضي طلبة الكليات النظرية المتفرغين كليًا وجزئيًا وقتًا أطول من طلبة الكليات العلمية والطلبة المتفرغين جزئيًا

يقضون وقتًا أكثر من الطلبة المتفرغين كليًّا في الكليات النظرية . أما الطلبة المتفرغون جزئيًّا في الكليات العلمية فهم يقضون وقتًا أقل من الطلبة المتفرغين كليًّا .

٥ ـ المدة بين تاريخ المناقشة ومنح الدرجة : يقضي طلبة الكليات العلمية مددًا متساوية (١,٣ شهر) بينما يقضي الطلبة المتفرغون كليًّا (٢ من الشهور) والمتفرغون جزئيًّا (٢,٧ من الشهور) قبل الحصول على الدرجة .

النتــائج

توصل البحث إلى النتائج التالية :

١ ـ إن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية منخفضة بالرغم من وجود قاعدة عريضة للقطاعات التعليمية التي تشمل الجامعات ومعيديها ، ومدارس وزارة المعارف ، ومدارس الرئاسة العامة لتعليم البنات والموظفين في هذه القطاعات والقطاعات التعليمية الأخرى . فمساهمة بعض الكليات في القطاعات التعليمية على النحو التالي : كلية التربية (٥٣٪) ، وكلية الآداب (٣٩٪) ، وكلية العلوم (٣٥٪) . أما بقية الملتحقين في الدراسات العليا فهم من قطاعات أخرى .

٢ ـ تسرب من الدراسات العليا ٧٦٤ طالبًا وطالبة خلال العشر سنوات الماضية بنسبة ٣٩,٨٪ من مجموع طلبة الدراسات العليا حتى منتصف العام الجامعي ١٤٠٨/١٤٠٩هـ ، كما أن نسبة التسرب في ازدياد بنسب متفاوتة ابتداء من العام الجامعي ١٣٩٨/١٣٩٩هـ . وبالرغم من وجود انخفاض في التسرب في العامين الجامعيين ١٤٠٧/١٤٠٨ و ١٤٠٨/١٤٠٩هـ إلا أن ذلك ليس مؤشرًا في انخفاض نسبة التسرب فمازالت الفرصة متاحة أمام عدد من الطلبة للانسحاب وإلغاء القيد .

٣ ـ إن نسبة التفرغ الجزئي تزداد في الكليات العلمية التطبيقية فهي في كلية الهندسة ٦٧,٤٪ وكلية العمارة والتخطيط ٨٢,٨٪ وفي الكليات العلمية بصفة عامة ٥٣,١٪ . أما الكليات النظرية فإن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًّا ٣٧,٨٪ .

٤ ـ يوجد تأخر في التخرج لبعض طلبة الدراسات العليا، فقد مضى على بعض الطلبة ست سنوات ونصف، وبعضهم خمس سنوات ونصف، والبعض الآخر أربع سنوات ونصف ومازالوا منتظمين في الدراسات العليا. كما أن ٨٩,١٪ من الطلبة المنتظمين في العام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ مضى عليهم مدة أكثر من سنتين ونصف.

٥ ـ أنه بالرغم من أن لائحة الدراسات العليا تنص على أن طالب الدراسات العليا يجب أن يحصل على تقدير جيد جدًا كشرط من شروط التخرج إلا أنه بعد تحليل بعض السجلات الطلابية اتضح تخرج ٥٧ طالبًا وطالبة بتقدير جيد (معدل > ٢,٧٥) وغالبيتهم من الكليات النظرية. وربما يرجع ذلك إلى عدم تطبيق المعدلات التراكمية إلا في وقت لاحق من قيام الدراسات العليا والتي بدأت في جامعة الملك سعود بتاريخ ١٣٩٣/١٣٩٤هـ.

٦ ـ إن نسبة الطلبة المقبولين بتقدير جيد لمرحلة البكالوريوس في الكليات النظرية ٣٧,٢٪ ونسبتهم في الكليات العلمية ٤٧,٧٪ من مجموع الطلبة في كل مجموعة وتزيد نسبة الطلبة المئوية في الكليات النظرية بالنسبة للحاصلين على تقدير جيد جدًا وتنخفض هذه النسبة للطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز بالمقارنة بطلبة الكليات العلمية.

٧ ـ إن جامعة الملك سعود لديها الإمكانات اللازمة للتوسع في مجال الدراسات العليا من حيث الإشراف على الرسائل لتوفر أعضاء هيئة التدريس المتميزين الذين يستطيعون الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه. فقد تبين أن نسبة الطلبة للمشرف الواحد في الوقت الحاضر هي ١,٧ في الكليات النظرية و ١,٤ في الكليات العلمية. أما بالنسبة للحد الأعلى لعدد الطلبة فيجب ألا يتعدى خمسة طلبة للمشرف الواحد حسب لائحة الدراسات العليا في الجامعة. ولكن من بين معوقات التوسع في الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قلة التخصصات العلمية والتطبيقية أو عدم وجودها وذلك لعدم وجود التنظيمات الإدارية المرنة بين الجامعة والجهات المستفيدة لتمكين الراغبين في الالتحاق بالدراسات العليا.

٨ ـ إن أعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم من الدراسات العليا في الكليات النظرية (٣٢,٤٪) بتقدير جيد (تفرغ كلي) في مرحلة البكالوريوس. كما أن أعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم في الكليات العلمية بتقدير جيد جدًّا (تفرغ كلي). ونسبة الطلبة الملغى قيدهم بتقدير جيد تفرغ (جزئي) تكون أعلى في الكليات العلمية من الكليات النظرية. أما بالنسبة للملغى قيدهم بتقدير جيد جدًّا (تفرغ جزئي) فإن نسبة طلبة الكليات النظرية تكون أعلى من نسبة طلبة الكليات العلمية. وتزداد نسب الطلبة المئوية بالنسبة للملغيين بتقدير ممتاز في الكليات العلمية.

٩ ـ يمر طالب الدراسات العليا بخمس مراحل منذ إنهائه المقررات الدراسية المطلوبة في كل كلية وتعتبر المدد التي يقضيها في هذه المراحل طويلة بالمقارنة بالفترة التي يقضيها طلبة الدراسات العليا في بعض الدول العربية والأجنبية مما يستدعي وضع لجان متخصصة في الأقسام المعنية لمتابعة المشكلات التي تواجه طالب الدراسات العليا وتخفيف بعض الإجراءات الإدارية التي تأخذ وقتًا طويلاً في بعض الكليات.

١٠ ـ يعتبر تقويم الدراسات العليا عملية مستمرة تتطلب جهات متعددة للمشاركة فيه حتى تستطيع الدراسات العليا التخلص من المشكلات التي تواجهها وتوفير الإمكانات اللازمة لمتطلباتها. وقد اقترح الباحث نموذجًا لتقويم الدراسات العليا في الجامعة.

نموذج مقترح للجهات التي تشترك في تقويم الدراسات العليا في الجامعة

إن التقويم الشامل لبرامج الدراسات العليا عملية معقدة لأنها تحتوي على عناصر عديدة يرتبط بعضها بالبعض الآخر فالبرنامج الواحد يحتوي على مدخلات كثيرة منها:

١ ـ طلاب (طالبات)
٢ ـ أعضاء هيئة التدريس
٣ ـ أجهزة، مختبرات، مكتبات، مراجع

٤ ـ أهداف البرنامج
٥ ـ لوائح الدراسات العليا الخاصة بالبرنامج
٦ ـ السياسات العامة لبرامج الدراسات العليا
٧ ـ إدارة البرنامج
٨ ـ المدة الزمنية للبرنامج (تاريخ الإنشاء والمتغيرات التي طرأت عليه)
٩ ـ التطورات التي حدثت في المجتمع
١٠ ـ تمويل البرنامج
١١ ـ المقررات الدراسية
١٢ ـ المتطلبات السابقة للبرنامج
١٣ ـ طرق التدريس في البرنامج
١٤ ـ المفردات الخاصة لكل مقرر
١٥ ـ الكتب المقررة
١٦ ـ متطلبات كل مقرر
١٧ ـ طريقة التقويم لكل مقرر
١٨ ـ تخصص البرنامج

ويتضح من عرض العناصر السابقة أن تقويم برنامج معين يحتاج إلى جهود مشتركة للوصول إلى نتائج مفيدة في تطوير البرنامج ولذلك فإن الباحث يقترح نموذجًا لتقويم الدراسات العليا في الجامعة يتكون من الجهات التالية :

١ ـ القسم المختص في مجال الدراسات العليا

يلعب القسم المختص دورًا أساسيًا في تقويم الدراسات العليا فيه بحكم تخطيطه وتنفيذه لها وذلك من خلال تقويم المقررات الدراسية ومدى ملاءمتها ومتطلباتها وطرق تدريسها ومفرداتها ومدى إمكانية التوسع في مجال الدراسات العليا حسب الإمكانات المتوفرة. ويستطيع القسم تقويم الطالب لمعرفة المهارات الجديدة التي تكونت لديه، ومدى وضوح المفاهيم الأساسية التي اكتسبها من البرامج، ومدى قدرته على البحث ومساهمته فيه.

٢ ـ كليـة الدراســات العليـا

تنص المادة الثالثة من اللائحة التنظيمية لكلية الدراسات العليا [٢٢، ص٢٥] بأن كلية الدراسات العليا تشرف على جميع برامج الدراسات العليا بالجامعة. وهي مسؤولة عن تقويم البرامج والتنسيق فيما بينها والمراجعة الدائمة لها.

وبـذلك تقع على كلية الدراسات العليا مسؤولية كبيرة في تقويم الدراسات العليا وتتجلى هذه المسؤولية في أمور عديدة منها:

١ ـ مدى توفر المختبرات والكتب والمراجع والدوريات الخاصة بالدراسات العليا.

٢ ـ مدى توفر الخدمات البحثية من أجهزة الحاسبات الشخصية والنهايات الطرفية التي يمكن أن يستفيد منها طلبة الدراسات العليا.

٣ ـ مدى توفر أعضاء هيئة التدريس الذين باستطاعتهم المشاركة في برامج الدراسات العليا.

٤ ـ مدى توفر الأعداد الكافية من الطلبة للبرامج الجديدة والقديمة.

٥ ـ الهدر الطلابي في برامج الدراسات العليا والحلول الممكنة للحد منه.

٦ ـ تأخر الطلبة عن التخرج وأسباب هذا التأخر وكيفية القضاء على هذه الظاهرة.

٧ ـ مراجعة لبرامج الدراسات العليا لمعرفة مدى التغير الذي طرأ على كل برنامج منذ إنشائه وحث البرامج التي لم يطرأ عليها تعديل لفترة طويلة أن تقوم بتطوير برامجها أو إغلاقها.

٨ ـ مراجعة لوائح الدراسات العليا لمعرفة مدى ملاءمتها وتعديلها إذا لزم الأمر.

٣ ـ وكالـة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

صدرت لائحـة المجلس العلمي عام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ لتتـولى شؤون البحـوث العلمية والإشراف على شؤون التـأليف والترجمة والنشر، وفي عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ تم تشكيل هذا المجلس واستحدثت وظيفة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. وفي عام ١٣٩٦/١٣٩٧هـ أصدر المجلس العلمي لائحة مراكز البحوث في الكليات.

فالدراسات العليا والبحث العلمي أمران متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما فالدراسات العليا لا يمكن أن تحقق أهدافها بنجاح دون التركيز على البحوث العلمية الجادة كما أن البحث العلمي لا يتطور في غياب الدراسات العليا.

وتعتبر وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي السلطة الرئيسة في مجال الدراسات العليا، وبذلك فإنه يمكن لها أن تقوّم الدراسات العليا من خلال أمور عديدة منها:

١ ـ وضع معايير أساسية تضمن من خلالها استمرار الدراسات العليا في الكليات على مستوى عال يتمشى مع أهداف الجامعة والمجتمع.

٢ ـ تقويم الهيئة التدريسية والإدارية ومدى قدرتها على التخطيط للدراسات العليا.

٣ ـ جدوى النشاطات البحثية في الدراسات العليا.

٤ ـ جدوى بعض البرامج ومجالات التوسع في برامج أخرى.

٥ ـ تكلفة الدراسات العليا والطرق المناسبة لتخفيضها من خلال الدراسات المستمرة لعملية التسرب والرسوب.

٦ ـ مدى تحقيق كلية الدراسات العليا للأعمال المناطة بها.

٤ ـ الجامعة وسياساتها العامة

لكل جامعة أهدافها وسياساتها الخاصة بها. وكل جامعة لها توجهات وتطلعات تختلف عن الجامعات الأخرى. فجامعة الملك سعود من بين جامعات المملكة كانت حذرة في طرق أبواب الدراسات العليا حتى تتكلل التجربة بالنجاح. وبعد مضي أكثر من خمسة عشر عامًا على بداية الدراسات العليا فقد حان للجامعة أن تتوسع وهي متأكدة من نجاح برامجها في مجال الدراسات العليا لتوفير كثير من الإمكانات اللازمة لهذه البرامج.

فالجامعة وسياساتها العامة لها دور كبير في عملية التقويم للدراسات العليا ويتجلى هذا الدور في أمور عديدة منها:

١ ـ إن خدمة المجتمع تقع من ضمن أهداف الجامعة الرئيسة، لذلك لابد من معرفة مدى تحقيق برامج الدراسات العليا هذا الهدف من خلال البرامج التي تقدمها في مختلف التخصصات.

٢ ـ مدى توفر الموارد المالية للإنفاق على النواحي البحثية والمراجع والكتب والدوريات والبرامج الجديدة.

٣ ـ مدى ملاءمة برامج الدراسات العليا للحاجات المستقبلية.

٤ ـ مدى العلاقة بين الحاجة للقوى البشرية والخريجين.

٥ ـ مدى التعاون بين الدراسات العليا والمراكز والمؤسسات ذات العلاقة.

٦ ـ مدى تحقيق المجالس العلمية ومراكز البحوث لأهداف الجامعة بشكل عام والدراسات العليا بشكل خاص.

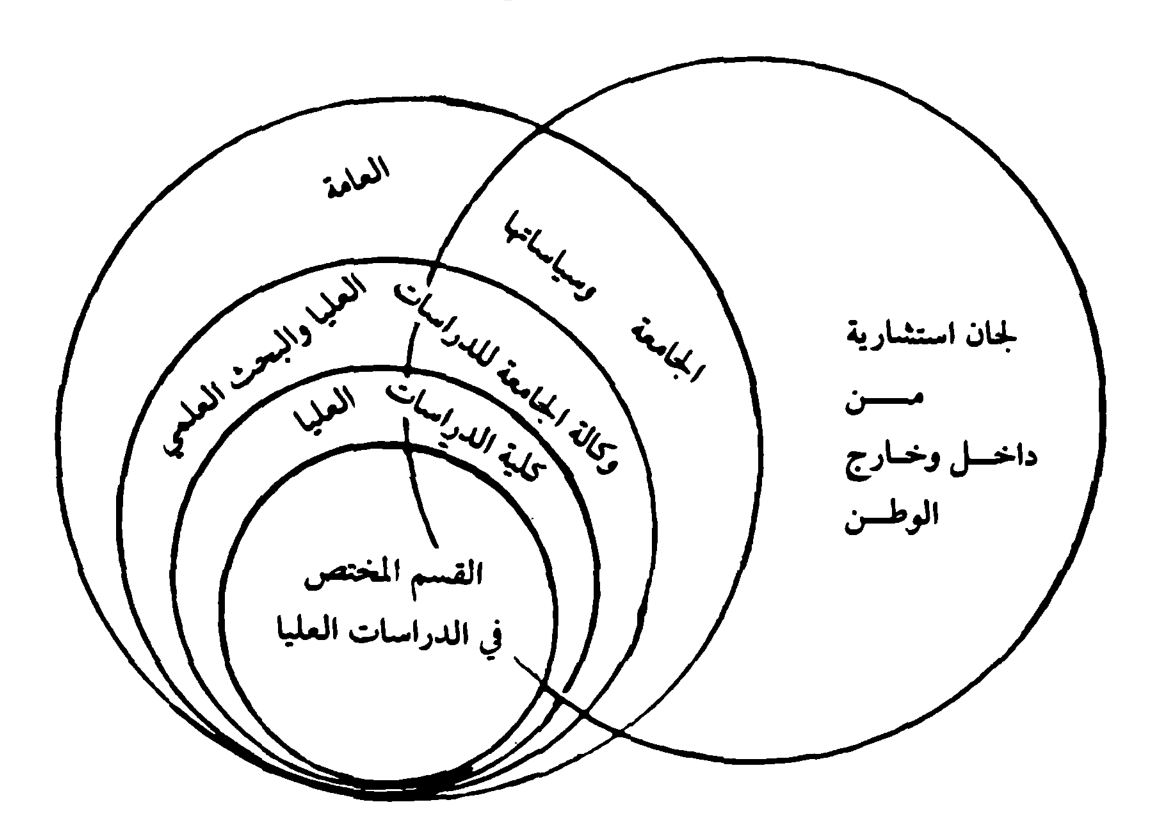
٥ ـ اللجان الاستشارية من داخل وخارج الوطن

إن التقويم الشامل للدراسات العليا لا يمكن أن يكون متكاملاً دون وجود لجان استشارية من داخل وخارج الوطن وذلك لتحقيق أمور كثيرة منها:

١ ـ تساعد اللجان الاستشارية من داخل الوطن في وضع برامج الدراسات العليا في مسار يتمشى مع احتياجات المجتمع والبيئة المحلية وتشمل هذه اللجان أعضاء هيئة التدريس من الأقسام المختصة ومسؤولين عن القطاعات التي تسهم الدراسات العليا بخريجين فيها.

٢ ـ تساعد اللجان الاستشارية من خارج الوطن في وضع الدراسات العليا في مسار علمي يتمشى مع المعايير والمقاييس العالمية حيث إن الجامعة لا يمكن أن تعيش في معزل عما يدور في العالم من تطورات إدارية وعلمية.

ويتضح من خلال شكل رقم ٦ أن الجهات التي تقوّم الدراسات العليا ليست بمعزل عن بعضها البعض الآخر فكل جهة مرتبطة بالجهة الأخرى وتتأثر بها، فالجامعة وسياساتها العامة تؤثر على وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي والتي بدورها تؤثر على كلية



شكل رقم٦ . نموذج مقترح للجهات التي تشترك في تقويم الدراسات العليا في الجامعة.

الدراسات العليا فالقسم المختص في مجال الدراسات العليا ـ وتشترك اللجان الاستشارية في كل جهة من الجهات السالفة الذكر لضمان سير الدراسات العليا حسب الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية.

المراجع

[١] الخضير، خضير سعود. *التجربة الأكاديمية والاجتماعية لجامعة البترول والمعادن كما يراها الخريجون: دراسة تحليلية*. جدة: تهامة للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ.

[٢] وزارة التعليم العالي. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، التقرير الدوري الثالث*، وزارة *التعليم العالي في عشر سنوات*. ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٣] علوي، حسين. «تجربة كلية الدراسات العليا.» ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ، (١ مارس ١٩٨٨م)، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٨هـ.

[٤] جامعة الملك سعود. *دليل جامعة الملك سعود ١٤٠٣ـ١٤٠٥هـ*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[٥] الضبيب، أحمد. «مستقبل الدراسات العليا في الجامعة.» ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ، (مارس ١٩٨٨م) كلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٨هـ.

[٦] سنقر، صالحة. «الدراسات العليا في الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٤ (ذو القعدة (تموز) ١٩٨٨م).

[٧] كلية الدراسات العليا. ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ. (١ مارس ١٩٨٨م)، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٤٠٨هـ.

[٨] عبدالموجود، محمد عزت. «الدراسات العليا: طبيعتها وإدارتها.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع ١٩ (محرم ١٤٠٤هـ).

[٩] سنقر، صالحة. *الدراسات العليا في الجامعات العربية مقوماتها ودورها في خدمة التنمية*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٤٠٥هـ.

[١٠] صيداوي، أحمد. «الدراسات العليا في الجامعات العربية من الواقع إلى الحاجات.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (٢٤ ذو القعدة ١٤٠٨هـ).

[١١] مكتب التربية العربي لدول الخليج. *وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤوساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، المنعقدة في بغداد في الفترة من ٢٠-٢٢ شعبان ١٤٠٧هـ، الموافق ١٨-٢٠ أبريل ١٩٨٧م*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

[١٢] خياط، عابدية إسماعيل. *دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية*. جدة: دار اللسان العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ.

[١٣] الصمادي، عقلة، وخالد القضاه. «دور التقنيات الجديدة في تطوير العملية التعليمية في الجامعات *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ٥٤ (ربيع الثاني ١٤٠٧هـ).

[١٤] صلاح، منذر. «أنظمة (بنوك) المعلومات ودورها في التعليم الجامعي في الوطن العربي.» مؤتمر التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي سنة ٢٠٠٠م، المنعقدة في صنعاء في شباط/ فبراير ١٩٨٨م، الموافق جمادى الآخرة ١٤٠٨هـ.

[١٥] عوض، عادل رفقي. «البحث العلمي التطبيقي في الجامعات ودوره في تطوير تكنولوجيا العالم العربي.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (جمادي الآخرة ١٤٠٦هـ).

[١٦] بوبطانه، عبدالله. «أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (٢٤ ذو القعدة ١٤٠٨هـ، تموز ١٩٨٨م).

[١٧] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «رأي ممثل كلية التربية.» في ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ، (١ مارس ١٩٨٨م)، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٨هـ.

[١٨] إدارة الدراسات والتنظيم. *السلاسل الزمنية: وثيقة إحصائية عن الجامعة من ١٣٧٧هـ (١٩٥٧م) إلى ١٤٠٤هـ (١٩٨٤م)*. الرياض. جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.
[١٩] إدارة الدراسات والتنظيم. *الكتاب الإحصائي للعام الجامعي ١٤٠٧/٤٠٦هـ (١٩٨٧/١٩٨٦م)*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٧/١٤٠٦هـ.
[٢٠] القاسم، صبحي. *الواقع العربي العلمي والثقافي وبيئته*. دمشق: لجنة استراتيجية تطوير العلوم. مركز الدراسات والبحوث العلمية التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.
[٢١] الشيخ، عمر حسن. «مشكلة الجامعة في الوطن العربي.» *المجلة العربية للتربية*، م٢، ع٢ (شباط ١٩٨٢م).
[٢٢] كلية الدراسات العليا. *دليل كلية الدراسات العليا لعام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ (اللوائح والأنظمة)*. جامعة الملك سعود ١٤٠٥/١٤٠٤هـ.

Evaluation of Graduate Studies at King Saud University through the Analysis of Some Students' Records

Mohamed A. Al-Mannie
Professor, Department of Eudcation, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. King Saud University was established in 1957. It is considered one of the oldest modern universities in the Kingdom, but graduate studies are still limited in comparison to the large enrollment at college level. The problem of the study is to shed some light about the evaluation of graduate studies by using the analysis of some students' record. The study will provide answers to six questions concerning the status of graduate studies, dropout rates, delay in graduation, and difference between art and science colleges.

The result of the study may be stated as follows:

1. Enrollment is limited in science and applied sciences.
2. The dropout rate of students is 39.8% in graduate studies.
3. Part-time students enrollment is higher in science and applied science colleges (53.1%) than art colleges (37.8%).
4. There is a delay in graduation for some students. 84.1% of students enrolled in the 1985/1986 academic year are still in graduate school for the master's degree.
5. 32.4% of students with G.P.A. of (C) at B.S. level are dismissed from art colleges at graduate level.
6. The time spent to earn the master's degree is longer at King Saud University than at some Arab and foreign univesities.
7. King Saud University can expand its enrollment at graduate level with regard to the number of students per advisor which is 1.7 in arts colleges and 1.4 in science colleges.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٦٣ - ٢٨٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة

عبدالعزيز حمد الباتع

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هذه الورقة مراجعة للبحوث الحديثة في مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة. ولقد ركزت المراجعة على المواضيع التالية: ١ـ متغيرات اللغة، ٢ـ الجمل الرياضية المفتوحة التي تمثل المسائل، ٣ـ أنماط ا لتقديم، ٤ـ بنية المعنى، ٥ـ استراتيجيات الأطفال في حل المسائل، ٦ـ أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى استراتيجيات الأطفال في حلها، ٧ـ الآثار المحتملة لنتائج النشاط البحثي في حاضرنا على مستقبل مناهج الرياضيات وطرق التدريس.

مقـــدمـــة

من الافتراضات الشائعة بين التربويين أن المسائل اللفظية صعبة على التلاميذ في جميع مراحل التعليم وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية. ولقد أثرت هذه الفرضية على تصميم منهج الرياضيَّات وأساليب تدريسه للتلاميذ، حيث نجد أن معظم كتب الرياضيَّات تؤجل تدريس المسائل اللفظية حتى نهاية السنة الثانية الابتدائية كما نجد أن المسائل اللفظية بشكل عام تقدم كتطبيقات على العمليات الرياضية. وفي الآونة الأخيرة أجريت بعض الدراسات التي تشير إلى عدم صحة هذه الفرضية، حيث وجد أن أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الصف الأول الابتدائي يملكون قدرات في العد ومقارنة المجموعات وإجراء العمليات الحسابية وحل المسائل اللفظية البسيطة قبل تلقيهم للتعليم النظامي في هذه العمليات [١، ٢، ٣، ٤].

ولقد قام التربويون والتربويات بدراسة المسائل اللفظية من عدة جوانب للتعرف على العوامل المؤثرة في صعوبة المسألة وللتعرف على أساليب الأطفال في حلها. ومع أن لكل باحث أسلوبه واهتماماته في دراسته لهذه المسائل إلا أنه من الممكن تصنيف هذه البحوث حسب المتغيرات المهمة التي تتناولها هذه الدراسات. وأهم هذه المتغيرات ما يلي: المتغيرات اللغوية، العبارات الرياضية التي تمثل المسألة اللفظية، إطار تقديم المسألة، بنية معنى المسألة. وسوف يأتي وصف هذه المتغيرات في الأماكن الخاصة بها.

ولما لنتائج هذه البحوث من أهمية واحتمال تأثيرها على منهج الرياضيات وأساليب تدريسه فيما يخص علاقة المسائل اللفظية بالعمليات الحسابية، فإنه من المستحب أن يكون في متناول التربويين في البلاد العربية فكرة عن أهم هذه البحوث ونتائجها. وسوف أناقش في هذه المقالة النقاط التالية:

(١) المسائل اللفظية البسيطة حسب المتغيرات اللغوية

(٢) المسائل اللفظية البسيطة حسب الجمل الرياضية المفتوحة التي تمثلها

(٣) المسائل اللفظية البسيطة حسب إطار التقديم

(٤) تصنيف المسائل اللفظية حسب بنية معناها

(٥) أساليب الأطفال في حل المسائل اللفظية البسيطة

(٦) أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى أساليب الأطفال في حلها

(٧) الآثار المحتملة لنتائج النشاط البحثي في الحاضر على مستقبل الرياضيات وطرق التدريس.

تعريف المصطلحات

طلاب الصف الأول الابتدائي: يلتحق الطفل في الصف الأول الابتدائي، في الولايات المتحدة الأمريكية، إذا بلغ عمره تمام السنة السادسة حسب التقويم الميلادي في اليوم الذي تبدأ فيه السنة الدراسية أو قبل ذلك اليوم، وقد تتجاوز بعض المناطق التعليمية عن تمام السادسة بشهر أو شهرين أو ثلاثة أشهر.

المسألة اللفظية البسيطة : المسألة اللفظية في الرياضيات هي تعبير لفظي عن مشكلة رياضية يحتاج حلها إلى استخدام مهارات رياضية ولغوية ، وتوصف المسألة بأنها بسيطة إذا كانت تحتوي على أعداد صغيرة ويحتاج حلها لإجراء عملية جمع أو طرح واحدة.

المسـائل اللفظيـة حسـب المتغيرات اللغوية

قام بترك سوبي Patrick Suppes وزملاؤه بدراسات لتحديد أسباب صعوبة المسائل اللفظية فوجدوا أن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين صعوبة المسألة على التلاميذ وكل من المتغيرات التالية.

(١) تشابه العملية الرياضية في المسألة التي يقوم الطالب بحلها والمسألة السابقة لها
(٢) عدد الحد الأدنى من العمليات اللازمة لحل المسألة
(٣) مستوى العمق في الصياغة اللغوية في المسألة
(٤) طول المسألة أي عدد كلماتها
(٥) عدد التحويلات في الوحدات العددية في المسألة [٥، ٦]

قام جرمـان Jerman بدراسة تأثير طول المسألة في صعوبتها ، وكانت العينة مكونة من طلاب الصفـوف الرابع إلى التاسع . واستنتج أن عدم دخول متغير الطول في الانحدار باتسـاق في كل مجمـوعات الاختبارات يقود إلى استنتاج أن صعوبة المسألة لا تتأثر بعدد الكلمات بحد ذاتها وإنما تتأثر بعدد الكلمات وعلاقة هذا العدد بالعوامل الأخرى [٧] .

وأجرى وليم لنفل William Linville دراسة لتحديد العلاقة بين مستوى البنية اللغوية syntax المستخدمة في الجملة التي تصف المسألة و/أو مستوى المفردات اللغوية voc-abularies في المسألة وصعوبة المسألة على التلاميذ . واستنتج الباحث أن تغيير مستوى البنية اللغوية ومستوى المفردات يؤثر تأثيراً ذا دلالة إحصائية على صعوبة المسألة، كما وجد أن اختلاف الأداء حسب الذكاء والقدرات اللغوية ذو دلالة إحصائية، أما الفرق بين أداء الذكور وأداء الإناث فلم يكن ذا دلالة إحصائية ، وكذلك التفاعل بين هذه المتغيرات لم يكن ذا دلالة إحصائية [٨] .

المسـائل اللفظيـة حسب الجمل الرياضية التي تمثلها

درس بعض البـاحثـين المسـائل اللفظية حسب الجمل الرياضية التي تمثلها. قام روزنثـال ورزنـك Rosenthal and Rosnick بدراسة مدى تأثر استجابات طلاب الصف الثالث عن المسائل اللفظية بموقع الكمية المجهولة في الجملة المفتوحة (البداية أو النهاية) وطبيعة الفعل في الجمل اللفظية (إضافة أو نقص) وترتيب أحداث المسألة حسب التسلسل الزمني للأحداث أو حسب عكس هذا التسلسل. ولقد وجد الباحثان أن عدد الأخطاء في المسائل التي مجهولها في بداية الجملة المفتوحة أكثر من عدد الأخطاء التي مجهولها في نهاية الجملة، كما وجدا أن الزمن الذي يحتاج إليه الطالب لحل المسائل التي مجهولها في البداية أطول بفارق ذي دلالة إحصائية من الزمن الذي يحتاج إليه لحل المسائل التي مجهولها في نهاية الجملة المفتوحة [٩].

أجرى لندفل وايبارا Lindvall and Ibarra دراسة على طلاب الصفين الأول والثاني للتعرف على قدراتهم في (١) قراءة الجمل المفتوحة أ ± □ = جـ، □ ± ب = جـ، (٢) حل مسائل لفظية تمثلها هذه الجمل المفتوحة، (٣) تمثيل الجملة المفتوحة باستخدام المجسمات؛ ومن نتائج هذه الدراسة أن معظم الطلاب قادرون على قراءة المسألة والتعبير عنها بكلماتهم، إلا أن هذه القدرة على قراءة المسألة لم تضمن قدراتهم على حلها أو تمثيلها بالمجسمات. ولم يواجه معظم الطلاب صعوبة في حل جمل الجمع المفتوحة، أما جمل الطرح فقد كان عدد من حل الجمل التي مجهولها في أول الجملة أقل من عدد من حل الجمل التي مجهولها في وسط الجملة. ولقد استطاع الطلاب حل المسائل اللفظية حتى لو كانوا لا يستطيعون قراءة الجمل المفتوحة التي تمثلها [١٠].

ودرس هيبرت Hiebert العلاقة بين مكان المجهول وإجابات أطفال الصف الأول عن مسائل الجمع والطرح اللفظية. وشملت العينة ٤٧ طفلاً من طلاب الصف الأول. وكانت المسائل من الأنواع أ + ب = □، أ + □ = جـ، □ + ب = جـ، أ ـ ب = □، أ ـ □ = جـ، □ ـ ب = جـ، واستخدم ستة أرقام ثلاثية number triples هي: (٢، ٤، ٦)، (٢، ٥، ٧)، (٢، ٦، ٨)، (٣، ٤، ٧)، (٣، ٥، ٨)، (٣، ٦، ٩). وأوجد

البـاحث ستة مواقف للمسألة story contexts . وحدد لكل طالب مهاما بحيث يتعامل الطالب مرة فقط مع أي من الأرقام المثلثية، نوع المسألة، والموقف. واستنتج الباحث أن لموضع المجهول أثرًا كبيرًا على قدرة الأطفال على تمثيل العمل بالمجسمات.

خمس وخمسون بالمائة من استجابات الطلاب للمسائل اللفظية أ+ب = □ والمسائل اللفـظية أ ـ ب= □ احتوى على التمثيل بالمجسمات. وانخفضت هذه النسبة إلى ٤٠٪ للمسائل أ ± □= جـ وإلى ١٨٪ للمسائل □ ± ب = جـ. وتشابه الحلول بالنسبة لمسائل الجمـع والطرح التي مجهولها في الموضع نفسه تسند الفرضية أن موضع المجهول عامل حرج critical factor في تحديد عما إذا كان الأطفال سيمثلون المسألة بالمجسمات [١١].

المسائل اللفظية حسب إطار التقديم

اتجـه بعض الباحثين والباحثات إلى دراسة المسائل اللفظية من حيث إطار تقديم المسـألـة. والمقصـود بإطـار التقديم هو عرض المسألة بالطريقة اللفظية (جمل وأرقام) أو بالـطريقة الفتوغرافية (عبارات قصيرة وأرقام) أو بطريقة الرسم أي باستخدام الرسم أو الشكل والعبارات القصيرة. فدرس جيمس شرل James M. Sherrill الفرق بين تأثير تقديم المسألة لفظيًا فقط وتقديمها لفظيًا مصحوبة برسم صحيح وتقديمها لفظيًا مصحوبة برسم غير صحيح للمسألة على استجابات طلاب الصف العاشر. ولقد وجد أن تحصيل الطلاب عندما تحتوي المسألة رسمًا صحيحًا بالإضافة إلى الجمل المكونة للمسألة أكثر بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيلهم عندما تقدم المسألة لفظيًا فقط وأن التحصيل في هذه المجموعة من المسائل أكثر بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيلهم في المسائل المقدمة لفظيًا مصحوبة برسومات غير صحيحة [١٢].

وأعـاد وب وشريل Webb and Sherrill هذه الـدراسة على طلاب يعدون للتعليم الابتـدائي ووجـدا أن قدرة أفـراد العينة تتأثر بطريقة التقديم، فتحصيل المجموعة التي استلمت الـرسم الصحيح أفضـل بفـارق ذي دلالـة إحصـائية من تحصيل المجموعتين الأخريين وتحصيل المجموعة التي لم تتسلم رسومات كان أفضل بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيل المجموعة التي قدمت لها الرسومات الخاطئة [١٣].

وقام موير Moyer وزملاؤه بمقارنة قدرة الطلاب في الصفوف الثالث إلى السابع على حل المسائل المقدمة لفظيًا والمسائل المقدمة تلغرافيًا ووجدوا أن معدل الطلاب في المسائل المقدمة لفظيًا أفضل من معدلاتهم في المسائل التلغرافية ولم يكن الفرق ذا دلالة إحصائية إلا في مجموعة الصف السادس [١٤].

وأجرى سودر وسودر مقارنة لتقديم المسألة لفظيًا وتقديمها بالرسم (رسم وقليل من الكلمات) وتقديمها تلغرافيًا (عبارات موجزة). ونتج عن هذه الدراسة أن أداء الطلاب في الصفوف الثالث إلى السابع أفضل إذا قدمت المسائل مصحوبة بالرسم أو الأشكال وقليل من الكلمات من تقديمها بجمل كاملة أو عبارات تلغرافية [١٥].

تصنيف المسائل اللفظية البسيطة حسب بنية معناها Semantic Structure

صنف عدد من الباحثين في الآونة الأخيرة المسائل اللفظية حسب أبعاد تبدو أنها بالغة الأهمية في تحديد كيف يحل الأطفال مختلف المسائل. وفي هذا التصنيف لمسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة اقترح أربعة أصناف هي: التغيير change، التجميع combine، المقارنة compare، التساوي equalizing. ويوضح جدول رقم ١ مسائل تمثل هذا التصنيف [١٦، ١٧]. وفي هذه المسائل كلمة مزقاف marble وتعني كرة صغيرة من الزجاج أو الحجارة مصقولة تستخدم في لعبة للأطفال: بينما المزاقيف منشورة على الأرض، يرمي اللاعب مزقافًا إلى أعلى، ثم يلتقط بعض المزاقيف فيختطف المزقاف في الهواء قبل وصوله إلى الأرض.

جدول رقم ١. تصنيف المسائل اللفظية البسيطة.

مسائل التغيير Change Problems

الناتج مجهول

بالوصل	بالفصل
١ ـ كان مع زينب ٥ مزاقيف. أعطاها محمد ٨ مزاقيف أخرى. كم عدد مزاقيف زينب جميعها.	٢ ـ كان مع زينب ١٣ مزقافًا. أعطت محمد ٥ مزاقيف. كم مزقافًا. بقي مع زينب؟

التغيير مجهول

٣ ـ مع زينب ٥ مزاقيف. كم مزقافًا تحتاج ليصير جميع ما معها ١٣ مزقافًا؟

٤ ـ كان مع زينب ١٣ مزقافًا. أعطت بعضها لمحمد. وبقي معها ٨ مزاقيف. كم مزقافًا أعطت زينب لمحمد؟

البدايــة مجهولة

٥ ـ كان مع زينب عدد من المزاقيف. أعطاها محمد ٥ مزاقيف أخرى. والآن معها ١٣ مزقافًا. كم مزقافًا كان مع زينب في البداية؟

٦ ـ كان مع زينب عدد من المزاقيف أعطت ٥ مزاقيف منها لمحمد. وبقى معها ٨ مزاقيف. كم مزقافًا كان مع زينب في البداية؟

مسائل التجميع Combine Problems

٧ ـ مع زينب ٥ مزاقيف حمراء و ٨ مزاقيف زرقاء. كم مزقافًا مع زينب؟

٨ ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. خمسة مزاقيف حمراء وباقي المزاقيف زرقاء. كم مزقافًا أزرق مع زينب؟

مسائل المقارنة Compare Problems

الفــرق مجـهول

٩ ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مع محمد ٥ مزاقيف. كم تزيد مزاقيف زينب على مزاقيف محمد؟

١٠ ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مع محمد ٥ مزاقيف. كم تقل مزاقيف محمد عن مزاقيف زينب؟

كميـة المقارنـة مجهـولة

١١ ـ مع محمد ٥ مزاقيف. مع زينب ٨ مزاقيف أكثر من مزاقيف محمد. كم مزقافًا مع زينب؟

١٢ ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مزاقيف محمد أقل من مزاقيف زينب بـ ٨ مزاقيف. كم مزقافًا مع محمد؟

كميـة المرجــع مجهــولة

١٣ ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. تزيد مزاقيف زينب على مزاقيف محمد بـ ٨ مزاقيف. كم مزقافًا مع محمد؟

١٤ ـ مع محمد ٥ مزاقيف. تقل مزاقيف محمد عن مزاقيف زينب بـ ٨ مزاقيف. كم مزقافًا مع زينب؟

مسائل التساوي Equalizing Problems

التغيير مجهول

١٥ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مع محمد ٥ مزاقيف. كم مزقافًا يجب أن يكسب محمد ليصبح عدد مزاقيفه مثل ما مع زينب؟

١٦ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مع محمد ٥ مزاقيف. كم مزقافًا يجب أن تخسر زينب ليصبح عدد مزاقيفها مثل ما مع محمد؟

الكمية الكبيرة مجهولة

١٧ـ مع محمد ٥ مزاقيف. لو يكسب ٨ مزاقيف يصبح عدد مزاقيفه مثل ما مع زينب. كم مزقافًا مع زينب؟

١٨ـ مع محمد ٥ مزاقيف. لو تخسر زينب ٨ مزاقيف يصبح عدد مزاقيفها مثل ما مع محمد. كم مزقافًا مع زينب؟

الكمية الصغيرة مجهولة

١٩ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. لو يربح محمد ٨ مزاقيف يصير عدد مزاقيفه مثل ما مع زينب. كم مزقافًا مع محمد؟

٢٠ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. لو تخسر ٨ مزاقيف يصير عدد مزاقيفها مثل ما مع محمد. كم مزقافًا مع محمد؟

تنقسم مسائل التغيير إلى قسمين رئيسين يحتوي كل منهما على عمل action . ففي مسائل التغيير بالوصل change-join توجد كمية في البداية وعمل مباشر أو غير مباشر يحدث زيادة في الكمية. وفي مسائل التغيير بالفصل change-separate تزاح مجموعة جزئية من المجموعة المعطاة. كما يحتوي كل قسم على ثلاث مسائل حسب طبيعة الكمية المجهولة. ففي أحد الأنواع الكمية الأولى وكمية التغيير معطاتان والكمية الناتجة مجهولة. وفي النوع الثاني الكمية الأولى والنتيجة معطاتان ومقدار التغيير مجهول. وفي النوع الثالث الكمية الأولى هي المجهولة. فيصبح عدد مسائل التغيير ست.

أما مسائل التجميع فتتكون من مجموعة أو كمية وجزئيها. والعلاقة بين المجموعة وجزئيها لا تحتوي على عمل static . ويوجد نوعان من مسائل التجميع، فإما أن الجزئين معطيان والمجهول هو الكل whole أو أن يعطى الكل وأحد الجزئين والمجهول هو الجزء الثاني.

وكذلك مسائل المقارنة لا تحتوي على عمل وكل ما هنالك أن المسألة تصف مقارنة بين مجموعتين أو كميتين محددتين ومنفصلتين. وبما أن إحدى المجموعات مقارنة بالثانية فتسمى هاتان المجموعتان مجموعة المقارنة compared set ومجموعة المرجع reference set ، وتسمى المجموعة الثالثة الفرق بين المجموعتين أو هي كمية الزيادة أو النقص في إحدى الكميات عن الأخرى. وفي هذه المسائل يمكن أن يكون المجهول أحد هذه الثلاث ـ المقارنة، المرجع، الفرق ـ كما يمكن أن تكون كمية المرجع هي الكبيرة أو الصغيرة. وهكذا يصبح لدينا ستة أنواع من مسائل المقارنة.

أما صنف مسائل التساوي فهي مسائل تحتوي على تغيير ومقارنة. ففي هذه المسائل عمل كما هي الحال في مسائل التغيير ولكنه مبني على مقارنة مجموعتين محددتين منفصلتين. فنجد مجموعتين أو كميتين يقارن بينهما ثم يطرح السؤال التالي: «ما الذي يجب أن يعمل في إحدى المجموعتين لتصبح مساوية للمجموعة الثانية؟» فإذا كان العمل المطلوب تغيير الكمية الصغيرة فتكون المسألة مسألة تساو بالوصل وإذا أجري العمل على الكمية الكبيرة تكون المسألة مسألة تساو بالفصل. وكما هي الحال في المقارنة يمكن تغيير المجهول ليصبح لدينا ستة أنواع من مسائل التساوي [١٧].

وفي الوقت الحاضر يشكل هذا التحليل لأصناف وأنواع المسائل اللفظية البسيطة ما يسمى بتصنيف المسائل حسب بنية معناها semantic structure ، أي حسب العمل أو العلاقات بين المجموعات أو الكميات في المسألة. وفي الآونة الأخيرة أصبح هذا التصنيف للمسائل مدارًا لكثير من الدراسات التي عنيت بتحديد صعوبة أنواع هذه المسائل كما عنيت بأساليب الأطفال في حلها. ومعظم البحوث تناولت مسائل التغيير ومسائل التجميع وبعض مسائل المقارنة. أما مسائل المقارنة التي مجهولها في بداية الجملة المفتوحة ومسائل التساوي فقلما تشتمل عليها هذه الدراسات.

أساليب الأطفال في حل المسائل اللفظية البسيطة

اهتم الباحثون التربويون والنفسيون بدراسة أساليب الأطفال في حل مسائل الجمع والطرح من بداية هذا القرن [١٨]. ثم قام عدد كبير من الباحثين بدراسة هذا الموضوع

من شتى جوانبه [١٩، ٢٠، ٢١]. وتوصلت هذه الجهود إلى معالم أساسية لأساليب الأطفال في حل هذه المسائل ويمكن تلخيص هذه الأساليب كالتالي:

أساليب الجمع

يوجد ثلاثة مستويات لحل مسائل الجمع. ويشكل المستوى الأول التمثيل بالمجسمات direct modeling لحل المسألة، والمستوى الثاني هو استخدام سلسلة الأعداد number sequence ؛ أما المستوى الثالث فهو حل المسألة باستخدام حقائق الأعداد number facts . ولقد توصلت الدراسات العلمية إلى أن الأطفال الصغار يستخدمون هذه المستويات في حلهم لمسائل الجمع. وتصنف أساليب الأطفال في حل مسائل الجمع اللفظية البسيطة إلى ثلاثة أنواع:

١ ـ عد الكل Counting-all

يقوم الطفل بإنشاء مجموعتين من المجسمات تمثلان العددين المراد جمعهما أو يمثل العددين على أصابع يديه. ثم يقوم بعد جميع المجسمات أو أصابعه مبتدئًا من العدد ١. وتشكل هذه الطريقة عد ـ الكل counting-all . وقد يقوم الطفل قبل عملية العد بضم المجموعتين معا أو ضم إحدى المجموعتين إلى الأخرى أو أن يبقى كل مجموعة في مكانها ويكتفي بعد عناصرهما [٤].

٢ ـ العد ـ المتصل Counting-on

هذا الأسلوب أكثر فعالية وأقل ميكانيكية من عد ـ الكل. فالطفل في هذا المستوى يدرك أنه لا داعٍ لعد جميع عناصر المجموعتين، فيبدأ من أحد العددين ويكتفي بإضافة عناصر المجموعة الثانية واحدا تلو الآخر إلى نهاية هذه العناصر. وتشكل هذه العملية أسلوب العد ـ المتصل counting-on . وقد يستخدم الطفل المجسمات فيقوم بتمثيل المجموعتين ولكنه يعد مجموعة واحدة. فمثلاً ٣+٥، قد يقول الطفل «٣، ـ ثم يستمر، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨ ـ الجواب ٨.» أو أن يبدأ الطفل من العدد الذي يلي عدد المجموعة الأولى فيقول «ـ٤، ٥، ٦، ٧، ٨ ـ الجواب ٨.»

وتنقسم هذه الطريقة إلى نوعين هما:

ا ـ العد ـ المتصل ـ بدءًا من العدد الأصغر Counting - on - from - Smaller Number .
في هذه الحالة يقوم الطفل بالعد ـ المتصل ـ ابتداء من العدد الصغير ويقوم بإضافة العدد الكبير إليه .

ب ـ العد ـ المتصل ـ بدءًا من العدد الأكبر Counting - on - From - Larger Number .
وتشبه هذه الحالة الحالة السابقة ما عدا أن الطفل هنا يبدأ بسلسلة الأعداد من العدد الكبير.

وفي كلتا الحالتين قد يجرى الجمع ذهنيًا أو باستخدام المجسمات أو أصابع يديه أو غير ذلك من الإشارات. وقد يبدأ الطفل بالسلسلة من العد الكبير بمجرد الصدفة أو لأنه كان العدد الأول أو لأن الطفل يدرك أن هذه الطريقة أفضل حيث إنها تحتوي على خطوات أقل. وإذا زاد العدد المراد إضافته على ٣ فلابد من أن يكون لدى الطفل طريقة تساعده على تذكر عدد الكلمات التي تفوه بها من سلسلة الأعداد لكي لا يتجاوز ذلك العدد [٢٢] .

٣ ـ حقائق الأعداد Number Facts

قدرة الطفل على العد لا تتوقف عند التمثيل بالمجسمات أو استخدام سلسلة الأعداد بل إن الطفل في المدرسة وخارجها يتعلم حقائق الأعداد number facts فيستطيع أن يقوم بجمع عددين دون اللجوء إلى استخدام عد الكل أو العد ـ المتصل. ويتعلم الطفل بعض حقائق الأعداد أسرع من تعلمه لبعضها الآخر فمثلاً جمع الأعداد المتساوية مثل ٣ + ٣، ٤ + ٤ أو الأعداد المكونة للعدد عشرة مثل ٣+٧ أسهل على الطفل من المكونات العددية الأخرى [٢٠]. وينقسم هذا المستوى إلى جزئين هما:

ا ـ حقائق معروفة Known Facts . عندما يقوم الطفل باستدعاء حقيقة عددية يعرفها ويستخدمها في حل المسألة نقول إنه استخدم حقيقة معروفة known fact .

ب ـ حقائق مشتقة **Derived Facts** . إذا قام الطفل بحل المسألة باستخدام حقائق يعرفها ذات صلة بالحقيقة العددية التي يتكون منها حل المسألة نقول إنه اشتق الحقيقة التي يحتاج اليها من حقيقة أخرى. فمثلاً لو أراد جمع ٧+٥ وقال «٧+٣=١٠ والعدد ٥ أكثر من ٣ باثنين. . . الجواب ١٢، أو قال ٥+٥=١٠ وسبعة أكبر من ٥ باثنين. . . الجواب ١٢، أو قال ٧+٧=١٤ وخمسة أقل من العدد ٧ باثنين الجواب ١٢ إلخ. » فيكون قد اشتق الحقيقة ٧+٥=١٢ من حقائق يعرفها.

أساليب الطــرح

إن المستويات الثلاثة المستخدمة في الجمع هي أيضًا تستخدم في الطرح. ولقد حدد كاربنتر Carpenter وزملاؤه عددًا من أساليب استخدام الأطفال للمجسمات واستخدامهم لسلسلة الأعداد [٢٣، ٤]. ولإيضاح أساليب الطرح سوف نستخدم حل المسألة أ ـ ب= ف أو ب + ف = أ، حيث ف هي الفرق بين أ و ب و أ > ب.

١ ـ استخدام النماذج

يقـوم الأطفـال بحل مسائل الطرح بتمثيلها بالمجسمات direct modeling وفيما يلي وصف لطرقهم:

ا ـ الفصـل ـ عن **Separating-From** . يشكـل الـطفـل مجمـوعة عناصرها أ من المجسمات أو من أصابع يديه أو من الإشارات أو الرموز ويفصل ب من العناصر، ثم يقوم بعد البقية من ا إلى ف ليحصل على الإجابة.

ب ـ الفصل إلى **Separating - To** . يكون الطفل مجموعة عدد عناصرها أ ويفصل عددًا من العنـاصر منهـا واحـدًا واحدًا إلى أن يصبح عدد العناصر المتبقية ب. ثم يعد العناصر التي فصلها من ا إلى ف ليحصل على الإجابة.

جـ ـ الإضافة إلى **Adding - on** . يكون الطفل مجموعة عدد عناصرها ب ويضيف إليها عددًا من العناصر واحدًا واحدًا إلى أن يحصل على المجموعة أ. ثم يعد العناصر التي أضافها ليحصل على الإجابة.

د ـ المزاوجة Matching . يكون الطفل مجموعتين عدد عناصر إحداهما «أ» وعدد عناصر الأخرى «ب». ثم يقارن عناصر المجموعتين واحدًا واحدًا إلى أن تنتهي عناصر إحداهما. ثم يعد عدد العناصر المتبقية للحصول على الإجابة.

٢ ـ استخدام سلسلة الأعداد

ويستخدم الأطفال سلسلة الأعداد في إيجاد حل مسائل الطرح اللفظية. وتسمى هذه الطريقة طريقة العد counting وتحتوي هذه الطريقة على الأساليب التالية:

ا ـ العدد تنازليا ـ من Counting Down - From . يبدأ الطفل بالعد تنازليًا من العدد أ وتنتهي سلسلة العد عندما تحتوي على ب من الكلمات العددية number words وهذا يعني أن الطفل يقوم بعملية العد تنازليًا وفي الوقت نفسه يستخدم أصابعه أو بعض الإشارات ليرصد كم كلمة عددية تفوه بها. فمثلاً المسألة ٨ـ٥، قد يقول الطفل «٨، ٧ (ـ١)، ٦ (ـ٢)، ٥ (ـ٣)، ٤ (ـ٤)، ٣ (ـ٥) ـ٣ الإجابة ثلاثة.» وتتكون هذه الطريقة من عملية عد تنازلي من أ وعملية عد تصاعدي من أ إلى ب.

ب ـ العد تنازليًا ـ إلى Counting Down-To . يبدأ الطفل بالعد تنازليًا من أ ويستمر إلى أن يصل إلى ب وفي الوقت نفسه يرصد الطفل عدد الكلمات في سلسلة الأعداد التي تفوه بها، فلتحديد الإجابة عن المسألة ١٢ـ٧ : ١١ (واحد)، ١٠ (اثنان)، ٩ (ثلاثة)، ٨ (أربعة)، ٧ (خمسة) ـ الجواب خمسة [٢٤].

جـ ـ العد تصاعديًا من المعطى Counting up From Given . يبدأ الطفل سلسلة العـد التصاعدي من ب وتحتوي سلسلة الأعداد على عدد من الزيادات اللازمة لتنتهي بالعدد أ، كما يجب أن يرصد الطفل عدد هذه الزيادات لتحديد الإجابة.

٣ ـ العــد الذهنــي

تستند إجابة الطفل على حقائق الأعداد أو على اشتقاق للحقائق التي يريدها من حقيقة يعرفها.

أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى أساليب الأطفال في حلها

سبقت الإشارة إلى عدد من المتغيرات المؤثرة في صعوبة المسألة كالبنية اللغوية ونوع المفردات وإطار التقديم. وفي هذا القسم من الورقة سوف أناقش أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى أساليب الأطفال في حلها. ولقد تناول عدد من الباحثين دراسة المسائل اللفظية وخاصة مسائل التغيير ومسائل التجميع وبعض مسائل المقارنة بقصد تحديد الصعب منها على الأطفال وبقصد التعرف على أساليب الأطفال في حل هذه المسائل.

ولصعوبة المسائل اللفظية عدة جوانب لها علاقة في بنية معنى المسألة problems semantic structure . فالمسألة التي تصف عملاً action أسهل على الأطفال من المسألة التي لا تصف عملاً static [٢٥]. كما توصلت بعض الدراسات إلى أن موقع الكمية المجهولة في الجملة الرياضية التي تمثل المسألة يؤثر في صعوبتها. فالمسائل التي يقع المجهول فيها في أول الجملة الرياضية التي تمثلها (□ ± = جـ) أصعب من المسائل التي مجهولها في وسط الجملة الرياضية (أ ± □ = جـ)، وهذا النوع أصعب من المسائل التي يقع مجهولها في آخر الجملة (أ ± ب = □) [١١].

ولقد أجرى كاربنتر وزملاؤه دراسة على أثر النمو الذهني على قدرة الأطفال على حل مسائل الجمع والطرح اللفظية. واشتملت الدراسة على ثلاث من مهام بياجيه، هي المحافظة على العدد وعلاقة المجموعة بالجزء class inclusion وتعدي خاصية الطول. كما اشتملت الدراسة على مهام تذكر الأرقام ارتجاعًا backward digit span task كمقياس لقدرة الطفل على معالجة المعلومات information processing capacity . واستنتج الباحثون ـ بالنسبة لأي من المسائل ـ أن معدل حل الأطفال الذين تطور لديهم نمو ذهني معين أكبر من معدل حل الذين لم يتطور لديهم ذلك النمو، إلا أن أيا من هذه القدرات الذهنية لم تكن ضرورية بشكل مطلق لقيام الطفل بحل أي من مسائل الجمع والطرح [٢٣].

ولقد عولجت أساليب الأطفال في حل المسائل اللفظية البسيطة في فقرة سابقة، إلا أن ذلك الوصف كان وصفًا عامًا للأساليب بشكل تعريفات لمختلف طرق الأطفال في حل

هذه المسائل. وفي هذا القسم سوف أحاول عرض بعض الطرق التي يكثر استخدامها مع أنواع محددة من هذه المسائل حسب ما ورد في بعض الدراسات.

ويستخلص من هذه الدراسات أن قدرات الأطفال على حل المسائل تتدرج من استخدام المجسمات لتمثيل العمليات أو العلاقات الموصوفة في المسألة إلى استخدام سلسلة الأعداد ثم استخدام حقائق الأعداد.

وتشير الدراسات إلى أن الأطفال لا يستمرون على استخدام طريقة معينة. فعندما يعرف الطفل عددًا من الطرق فإنه يستخدمها دون تمييز بدلاً من أن يلتزم بالطريقة الأكثر فعالية، كما تتأثر طرق الأطفال بوجود المجسمات وحجم الأعداد المستخدمة في المسألة. ولقد تعرضت بعض الدراسات لعدد من هذه المسائل واتضح أن هناك أنماطًا لاستجابات مجموعات الأطفال لبعض هذه المسائل. وهذه الأنماط أو الطرق لا تصف سلوك طفل بعينه وإنما هي وصف لاتجاه استجابات الأطفال مجتمعين، وفيما يلي موجز لأهم هذه الأنماط التي يستخدمها الأطفال في حل المسائل. ويعتمد وجود نمط يستخدم بكثرة على وضوح بنية معنى المسألة وقدرة الأطفال على تمثيل العمل أو العلاقة الموصوفة فيها باستخدام المجسمات [٤، ٢٦].

مسائل التغير بالوصل عندما يكون الناتج هو المجهول من أسهل المسائل على الأطفال. وأفضل ما يمثلها عد ـ الكل، فيشكل الطفل مجموعة من المجسمات تمثل العدد الأول في المسألة ويضيف إليه عددًا من المجسمات يمثل العدد الثاني، ثم يعد جميع العناصر ليجد الإجابة. وشيئاً فشيئًا تنمو قدراته إلى أن يتمكن من استخدام العد ـ على ثم استخدام حقائق الأعداد [٢٦، ٢٧].

وكذلك مسائل التغير بالفصل عندما يكون المجهول هو الناتج من أسهل المسائل وأفضل ما يمثلها إذا توافرت المجسمات استراتيجية الفصل ـ عن. فالطفل يمثل المجموعة الكبيرة ثم يفصل مجموعة منها مكافئة للكمية الصغيرة، ووجد كاربنتر وزملاؤه أن عددًا ممن

استخدم هذه الطريقة بلغ تقريبًا ثلاثة أمثال من استخدم جميع الطرق الأخرى. وعندما تتطور قدرة الطفل يبدأ يستخدم العد تصاعديًا من العدد الصغير أو يستخدم العد تنازليًا من الكمية الكبـيرة إلى أن يصبح في سلسلة الأعداد كلمات مساوية للمجموعة الصغيرة [٤]، مثل ٩-٤ : فيقول الطفل «٩، ٨، ٧، ٦ - الجواب ٥.»

مسائل التغيير بالوصل عندما يكون المجهول هو التغيير، مسائل متوسطة الصعوبة، وأفضل ما يمثله: الإضافة - إلى أو العد تصاعديًا. يقوم الطفل بتمثيل المجموعة الصغيرة بالمجسمات ثم يضيف إليها عددًا من العناصر حتى يحصل على المجموعة الكبيرة، فيعد العناصر التي أضافها ليحصل على الإجابة [٤، ٢٧]، كما تمثل هذه الاستراتيجية مسائل التغيير بالفصـل عندما يكون المجهول هو التغيير. أما إذا وقع المجهول في بداية الجملة الحسابية التي تمثل مسألة التغيير بالوصل أو مسألة التغيير بالفصل فإن الطفل يواجه صعوبة في حل هاتين المسألتين. وهاتان المسألتان تعدان من أصعب المسائل على الأطفال حيث يصعب عليهم فهم بنية معناهما فلا يستطيعون تمثيلهما بالمجسمات. ونتيجة لذلك فإن نسبة الطلاب الذين يحلون هاتين المسألتين قليلة، ولكن يبدو أن بعض الطلاب يستخدمون استراتيجية العد - المتصل. ولاحظ ديكورت وشنقل أن خمسة طلاب قاموا بحل مسائل التغيير بالفصل عندما يكون المجهول هو البداية بإنشاء مجموعة عشوائية من المكعبات ثم فصل المجموعة الأولى منها ثم يقومون بإضافة أو إزاحة بعض المكعبات من باقي المجموعة العشـوائية إلى أن تتكـون من عدد يساوي الكمية الثانية. ثم يقومون بعد المكعبات في المجموعتين ليحصلوا على الإجابة [٢٧].

أما مسألتا التجميع فإن المسائل التي يكون مجهولها اتحاد المجموعتين الجزئيتين من أسهـل أنـواع المسـائـل على الأطفال، فالطفل ينشىء مجموعتين من المكعبات ثم يجمع عنـاصرهمـا ليحصـل على الإجابة. ولقد أشار كاربنتر وزملاؤه إلى أن أكثر من٨٨٪ من الأطفال استخدموا استراتيجيات صحيحة وأن أكثر من ٨٠٪ من الأطفال وجدوا الحل. وبالنسبة لمسائل التجميع التي مجهولها أحد المجموعات الجزئية فهي متوسطة الصعوبة وهذه الصعوبة النسبية نتيجة لكون المسألة لا تحتوي على عمل ضمني يجعل أيًا من استراتيجية

الفصل ـ عن أو استراتيجية الإضافة ـ إلى مناسبة لها، كما أنها لا تحتوي على مجموعتين منفصلتين يمكن أن تستخدم استراتيجية المزاوجة في مقارنتهما. لذا فإن بعض الأطفال يستخدم الإضافة ـ إلى الكمية الصغيرة والبعض يستخدم المزاوجة مع كونهما لا يمثلانها تمامًا [٤].

أما مسائل المقارنة فهي عمومًا صعبة على الأطفال. فبنية معنى المسألة ليست بارزة في هذه المسائل. ولقد درست مسائل المقارنة التي مجهولها إيجاد زيادة المجموعة الكبيرة على المجموعة الصغيرة وهي من أصعب المسائل التي درست. وأفضل ما يمثلها المزاوجة أكثر من أي استراتيجية أخرى. والطفل الذي لم يتعلم استراتيجية المزاوجة يصعب عليه حل المسألة حتى يتعلم العد تصاعديًا من المعطى [٤، ٢٧].

مسائل التساوي صعبة جدًا على الأطفال وقليلاً ما استخدمت هذه المسائل في الدراسات. درس كاربنتر وزملاؤه مسائل التساوي عندما يكون المجهول هو الفرق بين المجموعتين. تحتوي مسائل التساوي مقارنة وعملاً ضمنيًا يلي هذه المقارنة. فإذا كان العمل الضمني هو الوصل فيقوم الطلاب بحل التساوي إما باستخدام استراتيجية المزاوجة أو استراتيجية الإضافة ـ إلى. أما إذا كان العمل الضمني هو الفصل فيستخدم الطلاب استراتيجية الفصل ـ إلى مع أن استراتيجية المزاوجة أيضًا مناسبة [٤].

الآثار المحتملة لنتائج النشاط البحثي في الحاضر على مستقبل مناهج الرياضيات وطرق التدريس

إذا كان الأطفال قادرين على إدراك بنية معنى المسائل اللفظية البسيطة فلا مبرر لتدريسهم المسائل الحسابية بالرموز فقط حيث إن هذه المسائل مجردة من وصف العمل ومن العلاقات. وقد يتكامل تدريس المسائل اللفظية وتدريس الجمل الحسابية فيزداد فهم الطفل للمسائل اللفظية عندما يتعلم ترجمتها إلى جمل حسابية، وهذا بالإضافة إلى الديناميكية التي تتضمنها الأعمال الموصوفة في المسألة والصور لهذه الأعمال أو العلاقات بين المجموعات. ويمكن أن تتسم المسألة اللفظية بمزيد من خصائص الحس والجمال والإبداع والخيال مما سيثير رغبة الطلاب وحماستهم.

اتضح من استعراض الدراسات السابقة أن الأطفال قادرون على إجراء العمليات البسيطة من الجمع والطرح حسب ما توحي به بنية المسألة اللفظية وذلك من خلال ترجمة هذه العمليات والعلاقات إلى مجموعات من المجسمات وإلى استخدام سلسلة الأعداد ثم استخدام حقائق الأعداد، بل إنهم قادرون على هذه المسائل اللفظية أكثر من قدرتهم على حل مسائل الجمع والطرح الرمزية إذ إن المسائل الرمزية لا تحتوي شيئاً مما يمكن أن يشكل صورة ذهنية للعمل أو صورة العلاقة بين هذه الكميات.

ومن المتوقع أن يصل مصممو مناهج الرياضيات في بعض دول العالم إلى قناعات تستند إلى أساليب أكثر علمية حول دور المسائل اللفظية في بناء المفاهيم والمهارات وأساليب حل المشكلات. كما أن المعالم الحديثة عن هذا الموضوع والتي تتناول صياغة المسألة وموضوعها وأطر تقديمها ستؤثر في تحسين أنواع المسائل بإعطائها حيوية جذابة.

وفي بداية تدريس الرياضيات ستكون المسائل اللفظية عونًا على إعطاء العمليات المختلفة معنى واضحًا وتجددا مستمرًا. فقد تستخدم المسائل اللفظية في عمليات تعلم سلسلة الأعداد وعمليات الجمع والطرح وأسس الضرب والقسمة من خلال الأعمال والعلاقات التي تصفها المسألة. ولننظر إلى المسألتين التاليتين:

١ ـ أوجد حاصل جمع ٥ + ٧ = □ .

٢ ـ في الملعب خمسة أولاد وسبع بنات. كم طفلاً يوجد في الملعب؟

تقدم المسألة الأولى مكتوبة على ورقة أو على السبورة بينما يقرأ المدرس المسألة الثانية ويوفر المجسمات لكل طالب أو لكل مجموعة من الطلاب أو تقدم باستخدام النماذج لملعب وأطفال يلعبون به. وهاتان المسألتان متشابهتان تمامًا. والفرق بينهما أن الطفل يحل المسألة الأولى من خلال التقليد بشكل روتيني وحتى لو استخدم المجسمات أو أصابعه في حلها فهو يقوم بذلك تقليدًا حيث إن المسألة قدمت كرموز تجريدية، بينما المسألة الثانية تعبر عن موقف يستطيع أن يتصوره من خبرته في زيارة المتنزهات وتصف علاقة يدركها بأن الأطفال هم الأولاد والبنات، وإذا مثل الأولاد والبنات استطاع إيجاد عدد الأطفال.

وعنـدما تستخدم صيغة المسألة الأولى كترجمة للمسألة الثانية سيساعد الطفل على تحقيق أحد الأهداف العامة من تدريس الرياضيات وهو ترجمة المسألة إلى جملة حسابية.

ويمكن أن يقـوم الـطفـل بترجمة الجملة المفتوحة إلى مسألة لفظية وفي هذا تنمية لأهداف تربوية هي التعبير اللفظي والتصور والتخيل.

ثم يأتي مستوى إنشاء مسائل من مواقف اجتماعية يألفها أو من صور الخيال ويمثلها بالمجسمات أو يمثلها بالرموز، وفي هذا مستوى راق من مستويات المعرفة وهو التركيب بالإضافة إلى تدريبه على سلسلة الأعداد والعمليات الحسابية.

وهنـاك أيضًا طرق طرح المسألة وتقديم حل المشكلات لطلاب الصفوف الأولى. فمثلاً إذا قلنا للأطفال: «زريبة حيوانات فيها ماعز ودجاج. عدد أرجل جميع الحيوانات عشرة، فكم عدد الماعز وكم عدد الدجاج؟ ثم ماذا سيأتي من مناقشة احتمال أكثر من حل للمسألة؟ ويتضح في هذه المسألة دور الصور في تعليم الحساب.

وخـلاصة القول إن المسائل اللفظية التي درسها التربويون والتربويات لغة وتمثيلاً ومعنى وتقديما بدأت تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في مناهج الرياضيات وأساليب تعليمها وخاصة ما بدأ يتبلور في أساليب حل المشكلات للصفوف الأولى في الرياضيات. ويبدو أن الطالب في الـدول المتقدمة سيحقق أهدافًا تربوية جيدة منها تعلم الرياضيات من خلال استخدام المسـائـل اللفظية وتعلم ترجمة المسألة إلى عبارة رياضية وترجمة العبارة إلى قصة أو موقف والتدرب على تصور مواقف أخرى هو يبتكرها. وبالإضافة إلى فائدة هذا الاتجاه المهم الذي لايزال في بدايته ولكنه واضح المعالم أرى أنه سيحدث فائدة جانبية على جانب كبير من الأهمية هي التغلب على مشكلة خوف الـطالب من الـرياضيات نتيجة لابتكاره المواقف الرياضية وتعامله معها بشكل حسي وعملي. وفي النهاية سيتوقف مدى استخدام المسائل اللفظية بشكل فيه حيوية مشوقة، على مدى تكامل تطوير الكفاءات التعليمية والإدارية والأجهزة الفنية في قطاعات التعليم. وأقصد من هذه الملاحظة أن فائدة استخدام المسائل

اللفظية في المراحل الأولى من التعليم يتوقف على تطوير الجهاز التعليمي بشكل فعال وخاصة تطوير الكفاءات التعليمية. كما أنه يجب أن تجرى الدراسات المتأنية قبل استخدام المسائل اللفظية في المنهج في مراحل التعليم الأولى.

المراجـــــع

[١] Hendrickson, A. D. "An Inventory of Mathematical Thinking Done by Incoming First-Grade Children." *Journal for Research in Mathematics Education,* 10 (1979), 7-23.

[٢] Brush, L.R. "Preschool Children's Knowledge of Addition and Subtraction." *Journal for Research in Mathematics Education,* 9, No. 1 (1978), 44-54.

[٣] Ibarra, C.G., and C.M. Lindvall. "Factors Associated with the Ability of Kindergarten Children to Solve Simple Arithmetic Story Problems." *Journal of Educational Research,* 75 (1982), 149-55.

[٤] Carpenter, T.P., J. Hiebert, and J. Moser. "Problem Structure and First-Grade Children's Initial Solution Processes for Simple Addition and Subtraction Problems."*Journal for Research in Mathematics Education,* 12, No. 1 (1981), 27-39.

[٥] Suppes, P., E. Loftus, and M. Jerman. "Problem-Solving on a Computer-based Teletype. "*Educational Studies in Mathematics,* 2 (1969), 1-15.

[٦] Loftus, E.F., and P. Suppes, "Structural Variables that Determine Problem-Solving Difficulty in Computer-Assisted Instruction." *Journal of Educational Psychology,* 63, No. 6 (972), 531-42.

[٧] Jerman, Max. "Problem Length as a Structural Variable in Verbal Arithmetic Problems." *Educational Studies in Mathematics,* 5 (1973), 109-23.

[٨] Linville, W.J. "Syntax, Vocabulary, and the Verbal Arithmetic Problem." *School Science and Mathematics,* 76 (1976), 152-58.

[٩] Rosenthal, D.J., and L.B. Resnick. "Children's Solution Processes in Arithmetic Word Problems." *Journal of Educational Psychology,* 66, No. 6 (1974), 817-25.

[١٠] Lindvall, C.M., and C.G. Ibarra. "Incorrect Procedures Used by Primary Grade Pupils in Solving Open Addition and Subtraction Sentences." *Journal for Research in Mathematics Education,* 11 (1980), 50-62.

[١١] Hiebert, J. "The Position of the Unknown Set and Children's Solutions of Verbal Arithmetic Problems." *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, No. 5 (1982), 431-49.

[١٢] Sherrill, J.M. "The Effect of Different Presentations of Mathematical Word Problems upon the Achievement of Tenth Grade Students." *School Science and Mathematics,* 73 (1973), 277-82.

[١٣] Webb, L.F., and J.M. Sherrill. "The Effects of Differing Presentations of Mathematical Word Problems upon the Achievement of Preservice Elementary Teachers." *School Science and Mathematics,* 74 (1974), 559-65.

[١٤] Moyer, J.C., L. Sowder, J., Threadgil-Sowder, and M.B. Moyer. "Story Problem Formats: Drawn Versus Verbal Versus Telegraphic. "*Journal for Research in Mathematics Education,* 15, No. 5 (1984), 342-51.

[١٥] Threadgil-Sowder, J., and L. Sowder. "Drawn Versus Verbal Formats for Mathematical Story Problems." *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, No. 5 (1982), 324-31.

[١٦] Riley, M.S., J.G. Greeno, and J.I. Heller. "Development of Children's Problem-Solving Ability in Arithmetic." In H.P. Ginsburg, ed., *The Development of Mathematical Thinking*. New York: Academic Press, 1983, 153-96.

[١٧] Carpenter, T.P., and J.M. Moser. "The Aquisition of Addition and Subtraction Concepts." In R. Lesh and M. Landau, eds., *Aquistion of Mathematical Concepts and Processes*. New York: Academic Press, 1983, 7-44.

[١٨] Browne, C.E. "The Psychology of the Simple Arithmetical Processes: A Study of Certain Habits of Attention and Association." *The American Journal of Psychology,* 17, No.1 (1906), 1-37.

[١٩] Brownell, W.A. *The Development of Children's Number Ideas in the Primary Grades (Supplementary Educational Monograph No. 35).* University of Chicago Press, 1928.

[٢٠] Ilg, F., and L.B. Ames, "Developmental Trends in Arithmetic." *The Journal of Genetic Psychology,* 79 (1951), 3-28.

[٢١] Groen, G.J., and J.M. Parkman. "A Chronometric Analysis of Simple Addition." *Psychological Review,* 79, No. 4 (1972), 229-343.

[٢٢] Secada, W.G., K. Fuson, and J.W. Hall. "The Transition from Counting - All to Counting-On in Addition." *Journal for Research in Mathematics Education,* 14, No. 1 (1983), 47-57.

[٢٣] Hiebert, J., T.P. Carpenter, and J.M. Moser. "Cognitive Development and Children's Solutions to Verbal Arithmatic Problems." *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, No. 2 (1982), 83-98.

[٢٤] Baroody A.J. "Children's Difficulties in Subtraction: Some Causes and Questions." *Journal for Research in Mathematics Education,* 15, No. 3 (1984), 203-13.

[٢٥] Steffe, L.P. "Differential Performance of First-Grade Children When Solving Arithmetic Addition Problems." *Journal for Rsearch in Mathematics Education*, 1, (1970), 144-61.

[٢٦] Carpenter, T.P., and J.M. Moser. "The Aquisition of Addition and Subtraction Concepts in Grades One Through Three." *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, No. 3 (1984), 179-202.

[٢٧] De Orte, E., and L. Verschaffel. "The Effect of Semantic Structure on First Graders' Strategies For Solving Addition and Subtraction Word Problems." *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, No. 5 (1987), 363-81.

Simple Addition and Subtraction Word Problems

Abdul-Aziz H. Al-Bataa
Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper is a review of recent research on simple addition and subtraction word problems. The purpose of this review is to update the Arabic library and to inform mathematics teachers and educators about the renewed interest in this area especially in the last ten to fifteen years. The review centered on the following topics: language variables; mathematical open sentences that represent the problems; problem formats; semantic structure; young children's strategies; possible effect of the present research activities on the future mathematics curriculum and method of instruction.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٨٧ - ٣٠٤ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الفروق بين الجنسين في الانبساط والعصابية لدى عينتين من طلاب الجامعة السعوديين

تيسير محمد عبدالله

محاضر، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة عينة من الذكور والإناث السعوديين على كل من الانبساط، والعصابية، والكذب. وأجريت الدراسة على ٣٠٠ طالب وطالبة وتم تطبيق قائمة ايزنك EPI للشخصية (الصورة ب). وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على بعد الانبساط في حين كانت هناك فروق دالة على بعد العصابية والكذب لصالح الإناث والذكور على التوالي. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط دال بين الانبساط والعصابية وهذا ما يؤكد على أن هذين البعدين مستقلان ولا علاقة بينهما. ومن ناحية أخرى ظهر ارتباط دال بين مقياس العصابية والكذب.

مقدمة

هناك معتقدات شائعة وأفكار عامة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين sex differences في السمات الشخصية والقدرات العقلية [١]. ويرجع البعض هذه الفروق إلى العوامل أو الظروف الاجتماعية أو إلى العوامل الوراثية «الخلقية» وهناك ثلاث نظريات حاولت أن تفسر حدوث الفرق بين الجنسين منها:

أولاً : من خلال المحاكاة imitation حيث يحاكي الأطفال الآباء خاصة من الجنس نفسه، مثلاً يحاكي الأبناء الذكور الآباء.

ثانيًا: من خلال المدح أو العقوبة عندما يكافىء الآباء الأبناء الذكور حينما يقومون بأعمال ذكورية ويعاقبونهم عندما يقومون بأعمال شبيهة بالإناث، والعكس بالنسبة للإناث.

ثالثًا: من خلال عملية النشاط الاجتماعي الذي يقوم به الطفل ضمن جماعة الأقران والمدرسة.

لقد بدأت دراسة الفروق بين الجنسين من قبل علماء النفس وبدأ هذه الدراسات جالتون Galton وكاتل Cattell ، وجلبرت Gilbert . وبدأت هذه الدراسات مع بداية هذا القرن، ولقد أخذ العلماء على عاتقهم القيام بالأبحاث والدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين.

وأجريت بحوث عديدة في إطار علم النفس الفارق differential psychology باستخدام عدد من المقاييس الموضوعية لقياس الفروق بين الذكور والإناث، ولقد تحقق الهدف الأساسي لدراسة الفروق بين الجنسين في معرفة أثر كل من البيئة والثقافة culture على أنماط السلوك behavior patterns عند كل من الجنسين منذ المراحل المبكرة والفروق بين السمات والقدرات العقلية. ولقد قامت عالمة الاجتماع والأنثربولوجيا «مرجريت ميد» Mar-garet Mead بالعديد من الدراسات وتبين من خلال نتائجها أن دور المرأة وقدراتها وأسلوب معالجتها للأمور يعد محصلة لمجموعة من العوامل الحضارية «الثقافية» cultural التي شكلت وضعها الاجتماعي، وترى «ميد» بأن المرأة في بعض المجتمعات تكون الجنس الخاضع للرجل في حين تمثل في مجتمعات أخرى الجنس القوي المسيطر.

لقد ظهر العديد من البحوث التجريبية بهدف التعرف على نوعية الفروق بين الجنسين في مجالات مختلفة، منها الفروق في كل من الشخصية والذكاء وسلوك حل المشكلات problem solving ، والقدرات العقلية mental abilities . وينتمي هذا البحث إلى مجال دراسة الفروق بين الجنسين من ناحية عوامل الشخصية تبعًا لنظرية ايزنك Eysenck .

أهميــة الدراســـــة

تقوم سمات الشخصية وأبعادها بدور مهم في التعـرف على شخصية الفرد، ولقد كشفت العديد من الدراسات أن بعدي الانبساط والعصابية هما أكثر أبعاد الشخصية أهمية في وصف السلوك والتصرف الإنساني، وترجع أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن الفرق بين الـذكور والإناث السعوديين في كل من الانبساط والعصابية. ولقد تم اختيار بعدي الانبســاط والعصابية باعتبارهما بعدين أساسيين، حيث أمكن تكرار استخراجهما بدرجة عالية من الدقة في دراسات عديدة وعلى عينات مختلفة وبواسطة العديد من الباحثين الذين قدموا أدلة على وجود هذين البعدين [٢ ، ٣].

فــروض الدراســـــة

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين عينتين من الذكور والإناث على كل من سمات الانبساط، والعصابية والكذب «الظهور الاجتماعي» ويمكن صياغة أهداف هذه الدراسة في الفروض التالية:

١ ـ لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث على بعد الانبساط.
٢ ـ لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث على بعد العصابية.
٣ ـ لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث على بعد الكذب.
٤ ـ لا يوجد ارتباط دال بين الانبساط والعصابية، على حين أن هناك ارتباطًا دالاً بين العصابية والكذب.

بعض المصطلحـات المســتخدمة

١ ـ الانبســاط Extroversion

يقصــد بالانبساط الاندماج وعدم التريث والاهتمام بالعالم الخارجي وحب الإثارة والميل إلى الاجتـماعية واغتنام الفرص والتصدي للأمور والتصرف طبقًا للخطة الراهنة. والجانب المقابل للانبساط هو الانطواء ويقصد به التريث وتأمل الحالات النفسية الذاتية وتحديد العلاقات الاجتماعية في أضيق الحدود وأخذ الحياة مأخذ الجد والشخص الانطوائي

يميل إلى الحياة المنظمة وإلى التحكم في مشاعره تحكمًا دقيقًا ونادرًا ما يفقد أعصابه أو يتصرف بعدوانية [٢].

٢ ـ العصابية Neuroticism

يمكن تعريف العصابي بأنه الشخص الذي يعاني من خوف مرضي قوي لا مبرر له من أشياء معينة كالأماكن أو الأشخاص أو الحيوانات والشخص الذي يعاني من العصابية يدرك بالطبع أن خوفه ليس له سبب معقول ويدرك تمامًا أن سلوكه شاذ ولا مبرر له، ومع ذلك فهو عاجز عن التغلب على مخاوفه بغض النظر عن الدرجة التي يمكن أن تعوقه فيها هذه المخاوف عن ممارسة حياة سوية [٢].

٣ ـ الكذب (الظهور الاجتماعي) Social Desirability

ميل بعض المفحوصين إلى إعطاء إجابات لا تعبر عن حقيقة ما يشعرون به فيحصلون على درجات أعلى أو أقل من درجاتهم الحقيقية التي يحصلون عليها من أجل الظهور بمظهر اجتماعي مقبول [٤].

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على عينتين من الذكور والإناث اختيرت من بين طلاب جامعة الملك سعود بالرياض.

الدراسات السابقة

١ ـ دراسة ايزنك وزكرمان Eysenck and Zuckerman [٥]. لقد قاما بإجراء دراسة عبر حضارية cross-culture بين التوائم الأمريكان ٢١٩ تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ـ٢٠ سنة والإنجليز ٨٧٩ من طلبة الجامعة الذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ـ٣٠ سنة لمعرفة العلاقة بين البحث عن الإثارة sensation seeking وعوامل الشخصية كما يقيسها مقياس Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين البحث عن الإثارة والعصابية والانبساطية.

٢ ـ دراسة ريدنج وبورج Riding and Borg [٦]. أجريت الدراسة على واحد وثمانين تلميذًا بلغ متوسط أعمارهم أحد عشر عامًا، وتم تصنيفهم حسب درجاتهم على مقياس «ايزنك» EPI إلى ثلاثة مستويات في سمة الانبساط. وبعد ذلك قام الباحثان بإعطائهم بعض العمليات الحسابية مثل الضرب، الجمع، القسمة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الانبساط وذلك لصالح الذكور.

٣ ـ دراسة ديدنج وتمبست Riding and Tempest [٧]. أجريت الدراسة على ٧٢ طالبا متوسط أعمارهم ١٤ سنة مستخدمًا قائمة إيزنك للشخصية EPI وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في الانبساط لصالح الذكور.

٤ ـ دراسة لا توري وآخرين .Latorre et al [٨]. أجريت الدراسة بهدف مقارنة الجنسين على بعدي الانبساط والعصابية وقام الباحثون بتطبيق بطارية اختبارات من بينها قائمة ايزنك EPI على عينة من الطلبة الجدد [٣٠٠ طالب متوسط أعمارهم ٢٠ عامًا] مع بداية الفصل الدراسي ونهايته. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الانبساط في حين حصلت الإناث على درجات أعلى في العصابية وكان الفرق دالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ .

٥ ـ دراسة تركي [٩]. أجرى دراسة حول الفرق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة الكويتيين بلغ عددهم ١٠٣ طلاب و ١٠٨ طالبات مستخدمًا قائمة ايزنك EPI . وأظهرت نتائج البحث فروقاً ذات دلالة في الانبساط بين الذكور والإناث لصالح الذكور في حين لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة في العصابية بين الذكور والإناث.

٦ ـ دراسة ريدنج واجلستاف Riding and Egelstaff [١٠]. أجريت الدراسة بهدف مقارنة الذكور والإناث في الانبساط على عينة قوامها ١٢٠ طالبا [٦٠ طالبًا و ٦٠ طالبة] وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة على بعد الانبساط بين الجنسين لصالح الذكور.

٧ ـ دراسة هستر و دراون Hester and Drown [١١]. قام بدراسةَ على العمال الصناعيين البالغين عددهم [٢٠٠] ومتوسط أعمارهم ٢٢ عامًا مستخدمًا قائمة ايزنك للشخصية بهدف المقارنة بين الجنسين في الانبساط. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية على بعد الانبساط لصالح الذكور.

٨ ـ دراسة بك ولندن Buck and Linden [١٢]. أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة كان عددها ٨٠ طالبًا وطالبة باستخدام مقياس EPI قائمة ايزنك للشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الجنسين في الانبساط عند مستوى ٠,٠٥ في حين وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ على بعد العصابية لدى الجنسين لصالح الإناث.

٩ ـ دراسة ايزنك وايزنك Eysenck and Eysenck [١٣]. أجريت الدراسة بهدف معرفة الفروق بين الذكور والإناث على كل من الانبساط، والعصابية والكذب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في سمة الانبساط، في حين كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في العصابية والكذب لصالح الإناث.

١٠ ـ دراسة جتمان Guttman [١٤]. أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الكنديين بهدف مقارنة الذكور والإناث في عامل الانبساط أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في هذه السمة.

١١ ـ دراسة جالوتا Jalota [١٥]. أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث على الانبساط مستخدمًا قائمة ايزنك للشخصية EPI وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين على سمة الانبساطية.

١٢ ـ دراسة ايزنك وايزنك Eysenck and Eysenck [١٦]. أجريت الدراسة على عينة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم من ١٤ـ٤٠ عامًا لمعرفة الفروق بين الجنسين في

الانبساط وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية، في حين حصل الذكور على درجة أعلى في سمة الانبساط من الإناث.

١٣ ـ دراســة كوستيلو وبـريمان Costello and Brachman [١٧]. أجـريت هذه الـدراسـة لمعـرفـة الفـروق عبر الحضـارية بين الإنجليز والكنـديين في سمة الانبساطية والعصابية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في الانبساط بين الذكور والإناث في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في سمة العصابية لصالح الإناث.

تعليـق على الدراســات السابقـة

١ ـ أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة منها طلاب الجامعة والعمال وغيرهم.

٢ ـ استخدمت معظم هذه الدراسات بل جميعها تقريبًا قائمة ايزنك للشخصية EPI .

٣ ـ هناك تضارب في نتائج الدراسات فيما يتعلق بالانبساط حيث أظهرت بعض الدراسات وجود فرق في حين أظهر بعضها الآخر عدم وجود فرق.

٤ ـ أظهرت جميع الدراسات أن درجات الإناث في العصابية أعلى من الذكور.

الإجــــراءات

العينــــة

لقـد تم اختيار عينـة عشوائية من طلاب جامعة الملك سعود من كليات التربية، والآداب والعلوم الإدارية عددها ٣٠٠ طالب وطالبة، ١٥٠ طالبًا متوسط أعمارهم ١٩,٩ سنـة بانحراف معياري قدره [٣,٠]، و ١٥٠ طالبة متوسطة أعمارهن ١٩,٠ بانحراف معياري قدره [٣,٢]. ولم يشـترط في العينـة شروط خاصة مثل المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو نسب الذكاء.

الأداة

قائمة ايزنك للشخصية EPI . لقد وضع هذا المقياس ايزنك وايزنك Eysenck and Eysenck والمقياس صورة مطورة من مقياس «مودسلي» للشخصية Maudsley . وتتكون بطارية ايزنك للشخصية EPI من صورتين متكافئتين ا، ب فقد صيغت عبارات البطارية بدقة وعناية لتكون مفهومة حتى بالنسبة لأصحاب الذكاء أو التعليم المنخفض [١٣]. وقد استخدم الباحث الصورة «ب» ترجمة صفوت فرج.

وتتكون كل صورة من صور البطارية من ٥٧ فقرة تصنف على النحو التالي:

١ ـ ٢٤ فقرة لقياس الانبساط ـ الانطواء

٢ ـ ٢٤ فقرة لقياس الاتزان الوجداني ـ العصابية

٣ ـ ٩ فقرات لقياس الكذب

ثبات المقياس Reliability

قام الباحث الحالي بحساب ثبات الاختبار بالطرق الآتية:

ا ـ إعادة الاختبار Test-retest

طُبق الاختبار على عينة عشوائية [٥٠ طالبًا] وأعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد ٦ أسابيع. وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكان معامل الثبات لكل من الانبساط، الانطواء، الكذب ٧٦, ، ٧٨, ، ٦٥, ، على التوالي [دال عند مستوى ٠,٠١].

ب ـ معامل «ألفا»

لقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا [١٨] وقد بلغ معامل الثبات للانبساط، العصابية، الكذب ٦٤, ، ٦٠, ، ٦١, على التوالي.

الصـــدق Validity

ا ـ الصـدق التمييزي : لقد تم حساب الصدق التمييزي للمقياس وذلك بإيجاد الفـرق بين المجمـوعـات المتضادة contrast group على الانبساط، والعصابية والكذب. وجدول رقم ١ يبين نتائج هذا التحليل. حيث تم تقسيم الدرجات على الأبعاد الثلاثة إلى عالٍ ـ منخفض حسب الإربـاعي الأعلى والأدنى ومن ثم تم حساب اختبار «ت» «t» وأظهرت النتائج أن الفرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين مما يدل على صدق المقياس.

جدول رقم ١ . الصدق التمييزي للأبعاد الثلاثة.

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د . ح	قيمة ف	مستوى الدلالة
العصابية	عال	٢٥	١٨,٩	١,٩	١٤٢	٢٤ر-	,٠٠١
	منخفض	١١٩	٩,١	١,ـ			
الانبساط	منبسط	٣٠	٧,٩	١,١	٢٠٠	١٩ر٦	٠,٠٠١
	منطو	١٧٢	١٤,٨	١,٨			
الكــذب	عال	٤٥	٣,٥	٠,٩٦	١٢١	٣٤ر٢-	٠,٠٠١
	منخفض	٧٨	٧,-	٠,٦٥			

ب ـ الاتساق الداخلي : تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠٥ , ٠ مما يدل على صدق المقياس [انظر جدول رقم ٢].

جدول رقم ٢ . معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على البعد.

رقم الفقرة	الانبساط	رقم الفقرة	العصابية	رقم الفقرة	العصابية	رقم الفقرة	الكـــذب
١	٠,٣٣*	٢	٠,٣١	٥٧	٠,٥٧	٦	٠,٣١
٣	٠,٢٦	٤	٠,٣٣			١٢	٠,١٤
٨	٠,٣٤	٧	٠,٤٣			٢٤	٠,٣٧
١٠	٠,٤١	٩	٠,٣٥			٣٦	٠,٢٥
١٣	٠,٢٩	١١	٠,٣٣			١٨	٠,٤٥
١٧	٠,٣٦	١٤	٠,٢٩			٣٠	٠,٣١
٢٢	٠,٣٢	١٦	٠,٢٨			٤٢	٠,٤٣
٢٥	٠,٣٩	١٨	٠,١٧			٤٨	٠,٣٢
٢٧	٠,٢٦	٢١	٠,٤٢			٥٤	٠,٣٨
٣٩	٠,٢٩	٢٣	٠,٤٢				
٤٦	٠,٣٤	٢٦	٠,٤٣				
٤٩	٠,١٨	٢٨	٠,٢٦				
٥٣	٠,٣٣	٣١	٠,٥٠				
٥٦	٠,٢٩	٣٣	٠,٣٧				
٥	٠,١٥	٣٥	٠,٣٤				
١٥	٠,١٧	٣٨	٠,٤١				
٢٠	٠,١٨	٤٠	٠,٣٣				
٢٩	٠,١٧	٤٣	٠,٣٨				
٣٢	٠,١٨	٤٥	٠,٣٣				
٣٤	٠,٢٥	٤٨	٠,١٦				
٣٧	٠,٢٣	٥٠	٠,١٩				
٤١	٠,١٨	٥٢	٠,٢٨				
٤٤	٠,٢٦						
٥١	٠,٢٢	٥٥	٠,٣٥				

* عدد أفراد العينة ٣٠٠ مفحوص. جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ .

التحليل الإحصائي

لقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الانبساط، العصابية، والكذب على حدة. وقد تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه one-way analysis of variance لمعرفة تأثير الجنس ومن ثم تم حساب اختبار ت لمعرفة الفرق بين الجنسين على المقاييس الفرعية الثلاثة. وأخيراً تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بين العوامل الثلاثة.

النتـــائج

١ - ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق بين الجنسين في سمة الانبساط. وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الآحادي one-way ويتضح من جدول رقم ٣ أن قيمة ف غير دالة حيث كان متوسط الانبساط عند الذكور ١٠,٤ وانحراف معياري ١,٤٦ وعند الإناث ١٠,١ وانحراف معياري ٢,٠٣ والفرق غير دال ولصالح الذكور [انظر جدول رقم ٥].

جدول رقم ٣. تحليل التباين الانبساط مع الجنس.

المصدر	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٤,٨١	٤,٨١	,٩٥	,٣٣٠
داخل المجموعات	٢٩٨	١٥٠٩,٩	٥,٠٧		
المجمـــوع	٢٩٩	١٥١٤,٧			

جدول رقم ٤ . تحليل التباين لتأثير العصابية مع الجنس.

المصدر	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٣٧٦,٣	٣٧٦,٣	٢٢,٥	,٠٠٠١
داخل المجموعات	٢٩٨	٤٩٨١,٦	١٦,٦		
المجمـــوع	٢٩٩	٥٣٥٧,٩			

جدول رقم ٥ . تحليل التباين لتأثير الجنس على الكذب .

المصدر	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٠٣	١٢,٨	١٢,٨١	٤,٣٤	,٠٣
داخل المجموعات	٢٩٨	٨٨٠,٥٣	٢,٩٥		
المجمـوع	٢٩٩	٨٩٣,٣٥			

٢ ـ ينص الفرض الثاني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث على بعد العصابية ولفحص هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الآحادي one-way . وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا للجنس على العصابية حيث كانت قيمة [ف = ٥ , ٢٢] مما تدل على أن هناك تأثيرًا للجنس . وتم إجراء اختبار «ت» لمعرفة الفرق فيما إذا كان دالًا إحصائيًا وكانت قيمة ت دالة عند مستوى ٠٠١ , ٠ لصالح الإناث والجدولان رقمي [٤ , ٦] يبينان هذه النتيجة .

جدول رقم ٦ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد المفحوصين وقيمة ت لكل من الانبساطية والعصابية ، والكذب .

الجنس	ذكـور (ن = ١٥٠)		إنـاث (ن = ١٥٠)		د.ح	قيمة ت
البعد	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
الانبساط	١٠,٤	٢,٤٦	١٠,١	٢,٠٣	٢٨٩	,٩٧
العصابية	١٢,٩	٤,٢٤	١٥,١	٣,٩٤	٢٨٩	٤,٧٤**
الكذب	٥,٢	١,٨	٤,٧	١,٧	٢٩٨	٢,٠٨*

* دالة عند مستوى ٠٥ , ٠

** دالة عند مستوى ٠٠١ , ٠

٣ ـ ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على الكذب. ولتحقيق هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الآحادي one-way واتضح أن قيمة ف تساوي ٣,٤ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٣ (انظر جدول رقم ٥) وبعد ذلك تم إجراء اختبار ت لمعرفة الفرق وكان الفرق دالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الذكور (انظر جدول رقم ٦).

٤ ـ ينص الفرض الرابع على أنه لا توجد علاقة بين كل من الانبساط والعصابية والكذب. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط [بيرسون Pearson] بين كل من الانبساط والعصابية والكذب لدى العينة الكلية، ولدى عينة الذكور، وكذلك عينة الإناث. تبين أنه لا توجد علاقة دالة بين هذين البعدين، مما يدل على أن البعدين مستقلان. أظهرت النتائج كذلك أن هناك ارتباطاً سالبًا دالاً بين الكذب والعصابية [انظر جداول أرقام ٧، ٨، ٩].

جدول رقم ٧. معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للعينة الكلية (ن=٣٠٠).

البعد	الانبساط	العصابية	الكذب
الانبساط	ـ١,	٠٠١,	ـ٠٧,
العصابية	٠٠١,	ـ١,	ـ٤٨,***
الكذب	ـ٠٧,	ـ٤٨,***	ـ١,

*** دالة عند مستوى ٠٠١,

جدول رقم ٨. معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لعينة للذكور.

المتغير	الانبساط	العصابية	الكـذب
الانبساط	ـ ,١	ـ٠٢, ٠	٠٠٨, ٠
العصابية	ـ٠٢, ٠	ـ ,١	ـ ٤٧ر***
الكـذب	٠٠٨, ٠	ـ ,٤٧, ***	ـ ,١

*** دالة عند مستوى ٠٠١,

جدول رقم ٩. معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لعينة الإناث.

المتغير	الانبساط	العصابية	الكـذب
الانبساط	ـ ,١	٠٧, ٠	ـ ١٩, ***
العصابية	٠٧, ٠	ـ ,١	ـ ٤٦ر***
الكـذب	ـ١٩, **	ـ ٤٦, ***	ـ ,١

** دالة عند مستوى ١٪

*** دالة عند مستوى ٠١٪

مناقشـــة النتـائـج

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين عينتين من الطلاب الذكور والإناث السعوديين على أبعاد الشخصية تبعًا لنظرية ايزنك. ولقد اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة على الانبساط بين الذكور والإناث. في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد العصابية لصالح الإناث ويتفق ذلك مع العديد من أبحاث ايزنك Eysenck [١٩] وأخيرًا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث على الكذب وكان ذلك لصالح الذكور.

بالنسبة لسمة الانبساط أظهرت نتائج البحث الحالي بأنه لا يوجد فرق بين الإناث والذكور في هذه السمة وهذا لا يتفق مع أبحاث ايزنك حيث أوضحت نتائج بحوث ايزنك أن الذكور يميلون بصفة عامة للحصول على درجات أعلى من الإناث في الانبساط وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من جثمان، كاستلو وبركمان، وكتمان على عينات كندية وإنجليزية.

لقـد أظهـرت الدراسات السابقة أن هناك فروقًا واضحة في الانبساط عند دراسة الأعمار الصغيرة في حين تأخذ هذه الفروق في التلاشي مع تقدم العمر، ومن ناحية أخرى بينت دراسـات ايزنـك [١٩] على أن الإنـاث يحصلن على درجات أعلى من الذكور في العصابية وكذلك بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في سمة الانبساطية وهذا ما أظهرته النتائج الحالية. وقد يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين إلى ما أتاحته الدولة أمام البنين والبنات من فرص تعليمية متكافئة وما يرتبط بذلك من اشتراك الطلاب في ممارسة جميع الأنشطة في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية.

أما بالنسبة لسمة العصابية فتعتبر من أكثر السمات التي حظيت باهتمام الباحثين حيث تبين معظم البحوث التي أجريت لمعرفة الفرق بين الجنسين أن الإناث يحصلن على درجات أعلى من الذكور [٢، ١٩]. ولقد أظهرت نتائج هذا البحث أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيًا بين الذكور والإناث وأن الفرق لصالح الإناث. وتتفق نتائج ه ـا البحث مع بحوث أخرى أيدت النتيجة نفسها [١، ٢، ١٧، ١٩]. ويمكن تفسير هذه النتيجة من معاناة الإناث

من إقامة علاقات شخصية قريبة أو خاصة ومن ثم الانقلاب إلى الذات وعدم الثقة بالآخرين.

وتبين نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر رغبة للظهور بمظهر مقبول اجتماعيًا. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها [٢] من أن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور على مقياس الكذب. وأخيرًا فيما يختص بطبيعة العلاقة بين الانبساط والعصابية فلقد تبين بأن هذين العاملين مستقلان ولا علاقة بينهما. حيث يرى ايزنك أن العصابية والانبساط مستقلان حيث لا يوجد ارتباط بينهما وإن وجد ارتباط فإنه يكون ارتباطًا قليلاً جدًا. فلقد بين ايزنك أن الارتباط بين العصابية والانبساط يتراوح ما بين ـ ١ ر ـ ٢ , ٠ للمجموعة العادية وقد يصل ٤ , ٠ للمجموعات العصابية.

وإذا نظرنا إلى نتائج هذا البحث نظرة متكاملة لوجدنا أنها بصفة عامة اتفقت مع العديد من الأبحاث منها على سبيل المثال أبحاث ايزنك. ومن ثم لا تختلف عن نتائج البحوث التي عملت في ثقافات مختلفة ومن هنا نرى ضرورة الحاجة إلى القيام بأبحاث أخرى في الثقافة السعودية والثقافات العربية الأخرى. ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن مقياس ايزنك يتمتع بصدق وثبات لا بأس به في البيئة السعودية ومن ثم يوصى باستخدامه في بحوث أخرى.

المراجع

[١] Maccoby, E., and C. Jacklin. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford Univ. Press, 1974.

[٢] Eysenck, S., and H. Eysenck. "Scores on Three Personality Variables as a Function of Age, Sex and Social Class." *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8 (1969), 69-76.

[٣] عبدالخالق، أحمد. *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧م.

[٤] Edwards, A., D. Cone, and B. Abbatt. "Anxiety Structure or Social Desirability." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34 (1970), 236-38.

[٥] Eysenck, S., and M. Zuckerman. "The Relationship between Sensation- Seeking and Eysenck's Dimensions of Personality." *British Journal of Psychology*, 69 (1978), 483-87.

[٦] Riding, R., and G. Borg. "Sex and Personality Differences in Performance on Number Computation in 11 Year Old Children." *Educational Review*, 39 (1987), 41-46.

[٧] Riding, R., and J. Tempest. "Spelling and Learning Style in Children." *Educational Psychology,* 4 (1986), 313-20.

[٨] Latorre, A. et al. "Gender-Role Adoption and Sex as Academic and Psychological Risk Factors." *Sex Roles,* 9 (1983), 1127-1136

[٩] تركي، مصطفى أحمد. *بحوث في سيكولوجية الشخصية بالبلاد العربية*. الكويت: مؤسسة الصباح، ١٩٨٠.

[١٠] Riding, R., and W. Egelstaff. "Sex and Personality Differences in Children's Detection of Changes in Prose Passages." *Educational Studies,* 9 (1983), 169-68.

[١١] Hester, K., and R. Drown. "Eysenck Personality Inventory: A Normative Study on an Adult Industrial Population." *Journal of Clinical Psychology,* 36 (1980), 93-39.

[١٢] Buck, P., and J. Linden. "Sex Differences in Perceived Accuracy of Falsified Personality Inventory Feedback." *Journal of Consulting and Clinical Psycohology,* 45 (1977), 1194.

[١٣] Eysenck, H., and S. Eysenck. *Manual of Eysenck Personality Inventory.* London: Hodder and Stoughton, 1966.

[١٤] Gutman, G. "A Note on the MPI Age and Sex Differences in Extroversion and Neuroticism in a Canadian Sample." *British Journal of Social and Clinical Psychology,* 5 (1966), 128-29.

[١٥] Jalota, S. "Some Data on the Mandsley Personality Inventory in Panjab." *British Journal of Social and Clinical Psychology,* 3 (1964), 148.

[١٦] Eysenck, H., and S. Eysenck. *Manual of Eysenck Personality Inventory.* London: University of London, 1964.

[١٧] Costello, C., and H. Brachman. "Cultural and Sex Disterences in Extroversion and Neuroticism in Responses to Children's Personality Inventory." *The British Journal of Educational Psychology,* 32 (1962), 254-57.

[١٨] Chronbach, L.J. "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests." *Psychometrika,* 16 (1951), 297-334.

[١٩] Eysenck, H., and S. Eysenck. *Manual of Eysenck Personality Inventory.* London: Hodder and Stoughton, 1982.

Sex Differences in: Extroversion and Neuroticism among Saudi Subjects

Taisir Abdallah
Lecturer, Educational Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to compare Saudi males and females on extroversion, neuroticism and social desirability as measured by Eysenck Personality Inventory (Form B). The EPI was given to 300 subjects (150 male, 150 female) from King Saud University. The results indicated that there were no significant differences between males and females on extroversion, while there were significant differences on neuroticism and social desirability in favor of females and males, respectively. Also, the results indicated that there was no significant relationship between extroversion and neuroticism which means that these variables are orthogonal, while there was a significant correlation between neuroticism and social desirability.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٠٥ ـ ٣٣٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقـة ذلك ببعض المتغيـرات

زيـدان أحمـد السـرطاوي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلـك ببعض المتغـيرات (عمر الطفل المعوق، جنسه وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي لديه وأسباب إعاقته السمعية). ولتحقيق ذلك قام الباحث الحالي بتطبيق مقياس على ١١٤ أبًا و ٣٩ أمًا من أهـالي الأطفـال المعـوقين سمعيًا والمسجلين في معاهد الأمل للصم في مدينة الرياض ويتكون المقياس المستخدم من ثلاثة مجالات وأبعاد أساسية وهي: ١) الضغوط النفسية، ٢) التواصل مع الطفل المعوق سمعيًا، ٣) والعلاقة مع المهنيين وغيرهم من الأفراد خارج إطار الأسرة.

وقد توصلت الدراسـة إلى النتائج التالية:

١ ـ لا توجد فروق دالة بين استجابة الآباء والأمهات على الأبعاد الثلاثة للمقياس المستخدم. ومع ذلك عبّر الآباء عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر من الأمهات، في حين عبّرت الأمهات عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع طفلها المعوق سمعيًا.

٢ ـ لا يوجد أثر دال لجنس الطفل المعوق سمعيًا على استجابات الوالدين في حين أظهرت النتائج وجود أثر دال لأعمار الأطفال المعوقين سمعيًا وترتيبهم في الأسرة على تلك الاستجابات.

٣ ـ يوجد أثر دال لدرجة الفقدان السمعي للطفل على استجابة الوالدين للأبعاد الثلاثة للأداة المستخدمة.

٤ ـ كانت استجابات أمهات الأطفال ممن كانت الحصبة الألمانية والتهاب السحايا سببًا في إعاقة أطفالهن السمعية أكثر سلبية من استجابات أمهات الأطفال الآخرين ممن كانت الوراثة سببًا في إعاقة أطفالهن السمعية.

مقدمـــــــة

إن أهمية الوالدين ودورهم في نمو طفلهم النفسي وتطوره الاجتماعي والأكاديمي تعتبر من الأمـور التي لا سبيل إلى إنكارها. وبالمقابل لا سبيل إلى إنكار أثر الأطفال في أسرهم. ويكون هذا التأثير جوهريًا عندما يكون الطفل غير عادي. وتتوقف درجة التأثير والتوتر التي تخبرها أسرة الطفل المعوق على عدد كبير من العوامل منها عوامل ثقافية وطبقية وأخرى تتصل بنمو الطفل وجنسه وأعمار الإخوة والأخوات، وعوامل ترتبط بطبيعة الإعاقة ودرجة وضوحها الاجتماعي. وهكذا فإن معرفة الدور الذي يلعبه الوالدان في نمو أطفالهم وتطورهم وخاصة المعوقين منهم يفرض على التربويين والأخصائيين التعرف على أثر الإعاقة على الوالدين من حيث استجابتهم للضغوط النفسية التي تواجههم، وقدرتهم على التواصل مع أطفالهم، وعـلاقتهم مع المهنيين العـاملين مع الـطفـل. وحيث إن الوالدين يلعبان دورًا كبيراً في التخـطيط لتعليم أطفالهم فهم مدعوون لأن يكونوا أعضاء مشاركين في صياغة البرنامج التربوي الفردي وأن يحضروا الاجتماعات التي تعقدها المدرسة. وهذا من شأنه أن يطور علاقـة الـوالـدين بالمهنيين، ويبني جسورًا من الثقة والألفة بينهم. ولا شك أن مشاركة الـوالـدين في التخـطيط لتعليم أطفـالهم تخلق لديهم حسًا بالمسؤولية والمساعدة في تنفيذ البرنامج التعليمي. ولاشك أن تطوير مثل تلك العلاقة الإيجابية يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة العاملين على فهم الوالدين والتواصل معهم بفعالية.

وحيث إن استجابة والدي الأطفال المعوقين وردود فعلهم ترتبط بطبيعة الإعاقة فقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الإعاقة السمعية على آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا، والتعرف على علاقة بعض العوامل مثل: عمر الطفل المعوق سمعيًا وجنسه وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي وأسباب ذلك باستجابة الوالدين. وهذا من شأنه أن يساعد المربين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجالات الصحة النفسية على وضع الخطط والبرامج الإرشادية المناسبة للعمل مع أسر الأطفال المعوقين سمعيًا التي تهدف إلى التخفيف

من الضغوط النفسية التي تواجههم، وتساعدهم على تحقيق ثقة أكبر في قدرتهم على التواصل مع طفلهم المعوق، وعلى تطوير علاقة إيجابية بينهم وبين المهنيين العاملين في مجال رعاية الأطفال المعوقين سمعيًا. ولا يمكن لتلك البرامج الإرشادية أن تنجح إلا إذا وضعنا في الحسبان تلك العوامل التي ترتبط بالأسرة والعلاقات الأسرية واتجاه الآباء نحو الإعاقة، ودرجة تقبلهم لإعاقة طفلهم السمعية وأثرها في حياة الأطفال الآخرين، وتأثيرها في دورة حياة الأسرة بوجه عام.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما هي استجابات الآباء والأمهات ذوي الأطفال المعوقين سمعيًا نحو أبنائهم المعوقين سمعيًا؟

هدف الدارسة

تهدف الدراسة الحالية على التعرف على طبيعة استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا للضغوط النفسية التي تواجههم، وقدرتهم على التواصل مع أطفالهم المعوقين سمعيًا، ورضاهم عن علاقتهم مع الأشخاص الآخرين خارج إطار الأسرة من مهنيين وغيرهم نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم. كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات المتعلقة بعمر الطفل المعوق سمعيًا، وجنسه، وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي لديه، وسبب إعاقته السمعية على استجابات الوالدين في الأبعاد الثلاثة التي سبق ذكرها. حيث لم يسبق ـ حسب علم الباحث ـ أن تناولت الدراسات العربية مثل هذا الموضوع من قبل.

أسئلة الدراسة

يمكن تحقيق أهداف الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ ـ هل هناك اختلاف بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم؟

٢ ـ ما هو أثر عمر الطفل المعوق سمعيًا على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٣ ـ ما هو أثر ترتيب الطفل المعوق سمعيًا على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٤ ـ ما هو أثر سبب الإعاقة السمعية على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٥ ـ ماهو أثر جنس الطفل المعوق سمعيًا على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٦ ـ ما هو أثر درجة الفقدان السمعي للطفل على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

فرضيـــات الدراســة

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير عمر الطفل المعوق سمعيًا.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير ترتيب الطفل المعوق سمعيًا.

٤ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير سبب إعاقة الطفل السمعية.

٥ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًّا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير جنس الطفل المعوق سمعيًّا .

٦ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًّا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تغرى لدرجة الفقدان السمعي لدى الطفل المعوق سمعيًّا .

مصطلحات الدراسة

الإعاقة السمعية : يشتمل مفهوم الإعاقة السمعيَّة على كل من الأصم وثقيل السمع .

الأصم: هو الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع لفهم الكلام حتى مع استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة . وتقدر درجة الفقدان السمعي لديه بتسعين (٩٠) ديسيبل فما فوق .

ثقيل السمع: هو الذي يعاني من نقص حاسة السمع لدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع .

محددات الدراسة

١ ـ اقتصرت الدراسة على آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًّا دون أفراد الأسرة الآخرين .

٢ ـ اقتصرت الدراسة على والدي الأطفال المعوقين سمعيًّا والمسجلين في معاهد الأمل الواقعة في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٨-١٤٠٩هـ .

الدراســـات الســابقة

تركـزت البحوث التي أجريت في موضوع الأسرة والطفل المعوق على تتبع مشاعر الوالدين وتحديد مستوى التوتر والارتباك في حياة أسر الأطفال المعوقين بشكل عام. وفي هذا السياق توصل الباحثون إلى افتراض وجود نوع من التتابع في استجابات الوالدين عند ولادة طفل معوق أو عند اكتشاف حالة إعاقة ما عند أحد أفراد الأسرة. وقد تمثلت الاستجابة الأولى لدى الغـالبية العـظمى من الآبـاء والأمهـات بالصدمة، وتحولت هذه الاستجابة بالتدريج إلى موقف يقضي بإنكار مظاهر الإعاقة عند الطفل، وجاءت استجابة الحزن كرد فعل شائع لدى الآباء والأمهات في المرحلة التالية، وقد صاحب هذه الحالة لدى عدد كبير من الآباء والأمهات حالة من القلق الشديد. كذلك كانت مشاعر الغضب الموجهة نحو الوالدين نفسيهما أو تجاه الطفل أو تجاه العاملين في مجال الخدمات من الاستجابات الشائعة بدرجة واضحة. وعقب هذه المرحلة بدأت معظم الأسر فترة من التكيف للموقف تميزت بدرجة من الثقة أكبر مما كان عليه الحال من قبل في قدراتهم على القيام بالأدوار التي تتطلبها رعاية أبنائهم [١، ص ص ١٨٣ ـ ٢٢٧]. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه «ميشالز» Michaclis [٢، ص ص٩-١٧]، واتكنز Atkins [٣، ص ص ١١-٢١] من أن ولادة طفل جديد في الأسرة تؤدي إلى تغير في أفراد الأسرة ككل وتكون هذه العملية أكثر وضوحًا إذا كان الطفل معوقًا، حيث يهدد الطفل المعوق الأسرة ويعيقها عن القيام بوظائفها الطبيعية.

ومـع كثـرة الـدراسـات التي أجريت في هذا الموضوع إلا أن هناك تفاوتًا في عدد الدراسات التي اهتمت بفحص أثر نوع محدد من الإعاقة على الوالدين: ففي مجال الإعاقة السمعية وأثـرها على الوالدين وهو موضوع هذه الدراسة فقد كانت الدراسات محدودة. وبالرغم من قلة الدراسات في هذا المجال فقد ذهب الباحثون إلى القول بأن أفضل وصف لأنماط تأثير الأطفال المعوقين سمعيًا على حياة أسرهم هو أنها تأثيرات متباينة إلى حد كبير. وفي هذا السياق أورد عبدالرحيم [١، ص ص ١٨٣ ـ ٢٢٧] نتائج عدد من الدراسات منها دراسة فريمان (Freeman, 1975) التي أوضح فيها أنه في الوقت الذي تذكّر فيه ثلث عدد الآباء والأمهات الصدمة وعدم التصديق عند سماع تشخيص القصور السمعي لدى أبنائهم، فإن عددًا محدودًا للغاية هم الذين تذكروا درجة حادة من رد الفعل بحيث أثرت

على وظائفهم الأسرية. كذلك كانت أعداد الآباء والأمهات متساوية تقريبًا عند تقرير أن حياتهم الزوجية قد ساءت أو تحسنت نتيجة لإضافة طفل أصم إلى أعضاء الأسرة. هذا في الوقت الذي عبرت فيه الغالبية العظمى من هذه الأسر عن وجود تأثير محايد أو متعادل لوجود مثل هؤلاء الأطفال جريجوري (Gregory, 1970) . كذلك أوضح فريمان (Freeman, 1975) في دراسة أخرى بأن معدل انهيار الحياة الأسرية بين أسر الأطفال المعوقين حسيًّا لم يزد عن المعدل السائد بين أسر الأطفال غير المعوقين.

وتشير دراسة «ميدو» Meadow [٤ ، ص٥] التي أجريت على ٥٤٢ أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًّا بهدف التعرف على أثر الإعاقة السمعية على الوالدين إلى عدم وجود فروق دالة بين الآباء والأمهات في الأبعاد التي سبق ذكرها، إلا أن الآباء عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر، في حين عبرت الأمهات عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع أطفالهن المعوقين سمعيًّا. وكذلك توصلت الدراسة إلى نتائج متباينة حول علاقة بعض المتغيرات باستجابات الوالدين.

وفي دراسة جرينبرج Greenberg [٥ ، ص ص٤٠٧-٤١٧] التي اشتملت على مجموعتين من أسر الأطفال المعوقين سمعيًّا، إحداهما استخدمت كمجموعة ضابطة والأخرى كمجموعة تجريبية وذلك بهدف التعرف على أثر برامج التدخل المبكر على التخفيف من الضغوط النفسية التي تتعرض لها أسرة الطفل المعوق سمعيًّا. وقد أشارت النتائج إلى زيادة قدرة الأسرة في المجموعة التجريبية على التواصل مع أطفالها المعوقين، وانخفاض حدة الضغوط النفسية التي تعيشها هذه الأسرة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ومن أشمل الدراسات التي جاءت في هذا الميدان ما قام به «فاربر ومساعدوه وتلاميذه» .Farber et al [٦ ، ص ص٥٩٦-٦٠١] لدراسة العلاقة بين الآباء وأطفالهم المعوقين وأثر الإعاقة على العلاقات الأسرية بوجه عام ومدى تأثر هذه العلاقات بعوامل متعددة مثل: سبب الحالة، أو الجنس، وترتيب الطفل في الأسرة. وقد تكشف لفاربر أن جنس الطفل المعوق يكون له تأثير على درجة التكامل في الحياة الزوجية بين الوالدين.

فعندما يكون الطفل المعوق ذكرًا فإن درجة التكامل في الحياة الزوجية تكون أقل منها في حالة الأنثى. واتضح أيضًا أن وجود طفل ذكر من المعوقين في أسرة من المستويات الدنيا من الناحية الاجتماعية والاقتصادية يكون لها تأثيرها السلبي على الحياة الأسرية أكثر منه في حالة البنات ولكن هذا لا يصدق على الأسر في المستوى المتوسط من الناحية الاجتماعية والاقتصادية [٧، ص٤٢٥].

وقد أشارت نتائج دراسة «فريمان وآخرين» Freeman et al. [٨، ص ص٣٩١-٤٠٥] والتي اشتملت على ١٢٠ أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًا بهدف التعرف على المشكلات النفسية التي تواجهها هذه الأسر بسبب الإعاقة السمعية لأطفالها إلى وجود فروق في استجابات الوالدين تعزى لمتغير العمر.

وحيث أوضحت الدراسات السابقة بأن هنالك تفاوتًا كبيرًا في تأثير الإعاقة السمعية على آباء وأمهات الأطفال المعوقين فقد شجع ذلك الباحث على إجراء دراسة يتحقق من خلالها على أثر الإعاقة السمعية على الآباء والأمهات ويتعرف كذلك على علاقة بعض المتغيرات ومدى تأثيرها على استجابات الوالدين، خاصة في البيئة العربية التي تفتقد لمثل هذا النوع من الدراسات.

منهجية الدراسة

يهدف هذا الجزء إلى بيان المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها والأداة المستخدمة وإجراءات تنفيذها وكذلك المعالجات الاحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع أسر الطلاب المعوقين سمعيًا والمسجلين في مراكز الإعاقة السمعية (ابتدائية ومتوسطة) في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول من عام ١٤٠٨-١٤٠٩هـ، والبالغ عددها ثلاثة ٣ مراكز ويسجل فيها ستمائة (٦٠٠) طالب وطالبة.

عينـة الدراسـة

بلغ عدد الأسر التي استجابت على المقياس ١٥٣ أسرة منهم ١١٤ أبا، ٣٩أما) من مجموع أسر الطلاب المعوقين سمعيًّا والمسجلين في معاهد الأمل في مدينة الرياض. وبذلك فإن عينة الدراسة تمثل ما نسبته ٢٥٪ تقريبًا من مجتمع الدراسة. ويبين جدول رقم ١ توزيع الطلاب المعوقين سمعيًّا تبعًا لمتغير العمر والترتيب في الأسرة، وأسباب الإعاقة السمعية، وجنس الطفل ودرجة الفقدان السمعي لديه ممن لها علاقة باستجابات الوالدين على المقياس.

أداة البحث

استخدم في الدراسة الحالية مقياس خاص بالتعرف على أثر الإعاقة السمعية على الأسرة، وقام بتطوير هذا المقياس ميدو (Meadow, 1985) ويشتمل على أربعة وعشرين (٢٤) فقرة ترتبط بخبرات الأسرة التي تضم طفلاً معوقًا سمعيًّا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة يضم كلا منها ثماني (٨) فقرات. والأبعاد هي:

البعد الأول : الضغوط النفسية
البعد الثاني : التواصل مع الطفل المعوق
البعد الثالث : العلاقة مع المهنيين

وتمتاز الأبعاد الثلاثة بدرجة مقبولة من الثبات في صورتها الأصلية، إذ بلغت قيمة ألفا للأبعاد الثلاثة ٠,٧٤، ٠,٧٥، ٠,٧١ على التوالي.

ومر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

١ ـ التحقق من صدق المقياس

ويهدف التحقق من صدق المقياس طلب الباحث بعد ترجمته للمقياس إلى اللغة العربية من بعض أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال التربية الخاصة مراجعة الترجمة وذلك من خلال مطابقتها للصورة الأصلية وذلك للتحقق من صدق الترجمة ومحتوى

جدول رقم ١ . توزيع الأطفال المعوقين سمعيًا طبقًا لمتغيرات عمر الطفل وترتيبه في الأسرة وأسباب إعاقته السمعية وجنسه ودرجة الفقدان السمعي لديه .

المتغير	مستوى التغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
العمر	أقل من ٦ سنوات	٢٥	١٦,٣	
	من ٦,١ ـ ١٠ سنوات	٥٣	٣٤,٦	١٠٠٪
	من ١٠,١ ـ ١٣ سنة	٢١	١٧,٧	
	من ١٣,١ ـ ١٦ سنة	٢٩	١٩	
	من ١٦,١ فما فوق	٢٥	١٦,٣	
الترتيب في الأسرة	الطفل الوحيد	٧	٤,٦	
	الطفل الأصغر	١١	٧,٢	١٠٠٪
	الطفل الأوسط	٩١	٥٩,٥	
	الطفل الأكبر	٤٤	٢٨,٧	
الأسباب	عوامل وراثية	١٥	٩,٨	
	الحصبة الألمانية	١٠	٦,٥	١٠٠٪
	التهاب السحايا	١٣	٨,٥	
	غير معروف	١١٥	٧٥,٢	
الجنس	ذكور (طلاب)	٩٥	٦٢,١	
	إناث (طالبات)	٥٨	٢٧,٩	١٠٠٪
درجة الفقدان	جزئي	٧٨	٥١	
السمعي	كلي	٧٥	٤٩	١٠٠٪

الفقرات . وفي خطوة لاحقة طلب الباحث من أحد المتخصصين أن يعمل على ترجمة الصورة العربية إلى اللغة الإنجليزية . وفي ضوء ذلك اعتمد الباحث صورة منقحة للمقياس (انظر الملحق) .

٢ ـ التحقق من ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس لجأ الباحث في المرحلة الأولى من مراحل الدراسة إلى توزيع أداة البحث على أربعين (٤٠) أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًا والمسجلين في معهد الأمل لطلبة المرحلة المتوسطة حيث طلب من أحد الوالدين أن يقوم بالإجابة على فقرات المقياس، بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تضمنتها ورقة التعليمات. وقد قام ثلاثة وثلاثون (٣٣) أسرة بإعادة الاستبانة خلال عشرة أيام. وبعد ستة أسابيع أرسل المقياس مرة ثانية للأسر التي استجابت على المقياس في المرة الأولى وطلب من الأشخاص نفسهم الذين أجابوا في المرة الأولى أن يجيبوا في المرة الثانية وذلك للتحقق من ثبات الأداة. ومن ثم حسبت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق باستخدام معادلة بيرسون، وكانت النتيجة من هذه المعالجة الإحصائية تشير إلى أن معامل الارتباط = ٠,٩٢.

وتحدد التعليمات الخاصة بإجراءات التطبيق بأن يختار أحد الوالدين إحدى استجابتين وهما: نعم أو لا والتي تشير إلى موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات المقياس.

إجـراءات التطبيـق

بعد الحصول على موافقة الجهات الرسمية والمتمثلة في مركز التطوير التربوي وإدارة تعليم الرياض بإجراء هذه الدراسة على أهالي الطلاب المعوقين سمعيًا والمسجلين في معاهد الأمل في مدينة الرياض والتابعة لوزارة المعارف طلب الباحث من مدراء معاهد الأمل الثلاثة في مدينة الرياض مساعدته في توزيع أداة البحث على طلاب وطالبات المعاهد، وذلك باختيار عشرة (١٠) طلاب من كل فصل، وروعي في الاختيار معرفة المدرسين والمدرسات بمدى تجاوب أهالي الطلاب والطالبات، وإقامتهم في مدينة الرياض. وقد قام الأخصائيون الاجتماعيون في تلك المعاهد بالعمل على توزيع ٢٨٠ استمارة بحث على الطلبة والطالبات. وأرفق مع كل استمارة طلب من إدارة المعهد بضرورة إعادة الاستمارة بعد الاستجابة عليها. وقد بلغ عدد الاستمارات التي أعادها الأهالي ١٧٥ استبعد منها ٢٢ استمارة لعدم اكتمالها أو قيام أشخاص غير الوالدين بتعبئتها. وهكذا بلغ عدد الأفراد الذين احتسبت إجابتهم في تحليل البيانات ١٥٣ أسرة.

الطـرق الإحصائيـة

١ ـ استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين درجات الآباء والأمهات على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة.

٢ ـ تحليل التبـاين الآحـادي one-way بهدف التحقق من وجـود فروق دالـة في استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا.

٣ ـ اختبار شيفيه، واختبار الدلالة (ت) كإجراء بعدي لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة.

النتـائج

حاولت هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التي سبق ذكرها. فقد نصت الفـرضية الأولى على عدم وجود فروق دالة في استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا للضغـوط النفسية والتواصل مع الطفل المعوق سمعيًا والعلاقة مع المهنيين نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم. ولاختبار هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الآحادي وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٢. ومن ثم استخدام اختبار الدلالة (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الآباء والأمهات على الأبعاد الثلاثة كما يظهر في جدول رقم ٣.

توضح نتائج تحليل التباين الواردة في جدول رقم ٢ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الآباء والأمهات وذلك في أبعاد المقياس الثلاثة. حيث بلغت قيمة ف على بعد الضغوط النفسية (٠,٨١) وعلى بعد الاتصال مع الطفل المعوق (٠,١١) وعلى بعد العلاقة مع المهنيين (٠٣,). وهذه القيم الثلاث تقل عن القيمة الحرجة المطلوبة لتكون دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهي مستوى الدلالة التي اعتمدها الباحث في دراسته الحالية.

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق في استجابة آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على أبعاد المقياس الثلاثة (ن = ١٥٣ ، د. ح=١٥٢)

البعـد	المصـدر	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف
الضغوط النفسية	بين المجموعات	٢,٦٦	١	٢,٦٦	٠,٨١
	داخل المربعات	٤٩٣,٩٣	١٥١	٣,٢٧	
الاتصال مع الطفل	بين المجموعات	٠,٢٢	١	٠,٢٢	٠,١١
	داخل المجموعات	٢٩٧,٣٠	١٥١	١,٩٦	
العلاقة مع المهنيين	بين المجموعات	٠,١٢	١	٠,١٢	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٤٧٧,٠٤	١٥١	٣,١٦	

جدول رقم٣ . دلالة الفرق بين متوسطات درجات كل من الآباء والأمهات على أبعاد المقياس الثلاثة .

المقياس الفرعي	الوالدان	العـدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت والدلالة
الضغوط النفسية	الأب	١١٤	١٣,٨٦	١,٨١	٠,٩١
	الأم	٣٩	١٣,٥٣	١,٧٩	—
الاتصال مع المعوق	الأب	١١٤	١٢,١٧	١,٤٠	١,٣٥
	الأم	٣٩	١٢,٧٢	١,٨٠	—
العلاقة مع المهنيين	الأب	١١٤	١٤,٣٢	١,٨٠	٠,٠٧
	الأم	٣٩	١٤,٣٣	١,٦٩	—

بالرغم من أن الفروق بين متوسطات درجات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا ليست دالة إحصائيًا على أبعاد المقياس الثلاثة كما يظهر في جدول رقم ٣ فإن درجات الآباء على بعد الضغوط النفسية تعبر عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر مما تتعرض له الأمهات فقد بلغ متوسط درجات الآباء (١٣,٨٦)، في حين بلغ متوسط درجات الأمهات (١٣,٥٣). في حين تعبر درجات الأمهات على بعد الاتصال عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع أطفالهن المعوقين سمعيًا، إذ بلغ متوسط درجاتهن (١٢,٧٢) في حين بلغ متوسط درجات الآباء (١٢,١٧). أما متوسط درجات الآباء والأمهات على البعد الثالث والخاص بالعلاقة مع المهنيين فقد كانت متقاربة جدًا إذ بلغت (١٤,٣٢ ، ١٤,٣٣) على التوالي.

وقد نصت الفرضيات الأخرى للدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عمر الأطفال المعوقين سمعيًا، وترتيبهم في الأسرة، وأسباب إعاقتهم السمعية، وجنسهم ودرجة الفقدان السمعي بين استجابات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا للضغوط النفسية، والتواصل مع الطفل المعوق سمعيًا، والعلاقة مع المهنيين. ولاختبار هذه الفرضيات استخدم تحليل التباين one-way analyses للتعرف على أثر المتغيرات السابقة على استجابات الوالدين على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة كما يظهر في جدول رقم ٤.

تبين النتائج الواردة في جدول رقم ٤ الآتي:

١ ـ وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمر الطفل المعوق سمعيًا على استجابات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة.

٢ ـ وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير ترتيب الطفل المعوق سمعيًا في الأسرة على استجابات الوالدين في علاقتهم مع المهنيين، وفي الضغوط النفسية التي يواجهونها في حين لم تظهر النتائج وجود أثر ذي دلالة للمتغير على البعد الثالث.

٣ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سبب الإعاقة السمعية على استجابات الوالدين على بعد المقياس الخاص بالضغوط النفسية. في حين لم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لهذا المتغير على بعدي الاتصال والعلاقة مع المهنيين.

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة متغيرات الدراسة المختلفة (ن=١٥٣ د.ح ١٥٢).

المتغير	البيـــان	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهني	
		بيـن المجموعات	داخل المجموعات	بين المجموعات	داخـل المجموعات	بيـن المجموعات	داخـل المجموعات
عمر الطفل	مجموع المربعات	٥٦,٥	٤٨١,١٤	٢٨,٨٠	٢٧٧,٢٢	٤١,٨٤	٤٢٥,١٢
	د.ح	٤	١٤٨	٤	١٤٨	٤	١٤٨
	متوسط المربعات	١٤,٠١	٢,٢٥	٧,٢٠	١,٨٧	١٠,٤٦	٢,٩٤
	قيمـة ف	*٤,٢١		*٢,٨٥		*٢,٥٥	
ترتيب الطفل في الأسرة	مجموع المربعات	٢٣,٨٨	٢٤١,٢٨	٣,٩٦	٢٩٩,٤٩	٢٦,٠٨	٢٧٩,٩٥
	د.ح	٢	١٤٩	٣	١٤٩	٣	١٤٩
	متوسط المربعات	٧,٩٦	١,٦٢	١,٣٢	٢,٠١	٨,٦٩	٢,٥٥
	قيمة ف	*٢,٠٤		٠,٦٥		*٢,٤١	
سبب الإعاقة السمعية	مجموع المربعات	١٩,٢٦	٣٢٧,٨٠	٤,٨٢	٢,٨٩,٠٦	٣,٦٩	٤٧٥,٣١
	د.ح	٢	١٤٩	٢	١٤٩	٢	١٤٩
	متوسط المربعات	٦,٤٢	٢,٢٠	١,٦١	١,٩٤	١,٢٣	٣,١٩
	قيمة ف	*٢,٩١		٠,٨٢		٠,٢٨	
جنس الطفل	مجموع المربعات	٠,١٩	٥٢٦,٠٥	٣,٢٦	٣٠٢,٦٤	٢,٩٤	٤٧٣,٩٧
	د.ح	١	١٥١	١	١٥١	١	١٥١
	متوسط المربعات	٠,١٩	٢,٥٥	٣,٢٦	٢,٠٠	٢,٩٤	٣,١٣
	قيمة ف	,٠٥		١,٦٨		٠,٩٤	
درجـة المعـدان السمعي	مجموع المربعات	٧,٥٠	٣٨٢,٠٢	٨,٧٤	٣٩٦,٩٥	١٠,٥٥	٤٢٨,٨٤
	د.ح	١	١٥١	١	١٥١	١	١٥١
	متوسط المربعات	٧,٥٠	٢,٥٢	٨,٧٤	٢,٤٥	١٠,٥٥	٢,٨٤
	قيمة ف	*٢,٩٦		*٣,٥٦		*٢,٧١	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقـل.

٤ ـ عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير جنس الطفل المعوق سمعيًا على استجابات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة.

٥ ـ وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير درجة الفقدان السمعي على استجابات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة.

وللكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة تبعًا لمتغيرات الدراسة ذات العلاقة باستجابات الوالدين والمتمثلة بعمر الطفل المعوق سمعيًّا، وترتيبه في الأسرة، وسبب إعاقته السمعية، وجنسه، ودرجة فقدانه السمعي، فقد تم استخدام كل من اختبار شيفيه واختبار الدلالة (ت) كما تظهرها جداول أرقام (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) على التوالي.

جدول رقم ٥ . نتائج اختبار شيفيه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير عمر الطفل.

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهنيين	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١) أقل من ٦ سنوات	٢٥	*١٤,٧٢	١,١١	١٢,١٢	١,٠٩	١٣,٥٢	١,٨٧
٢) ٦,١ ـ ١٠ سنوات	٥٣	١٣,٦٤	٢,١٧	١٢,٢٨	١,٥٣	١٤,٤٢	١,٥٣
٣) ١٠,١ ـ ١٣ سنة	٢١	١٣,٦٠	١,٦٩	١٢,٦٦	١,١٥	١٤,٧٦	١,١٦
٤) ١٣,١ ـ ١٦ سنة	٢٩	*١٢,٨٠	١,٧٤	١٣,٠٨	١,٠٧	١٤,٧٢	١,٠١
٥) ١٦,١ ـ فما فوق	٢٥	*١٢,٧٤	١,٧١	١٣,١٥	١,٠٤	١٤,٨٢	٠,٩٦

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ١ > ٤,٥.

جدول رقم ٦ . نتائج إختبار شيفيه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير ترتيب الطفل .

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهنيين	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١) الطفل الوحيد	٧	١٥,٥٠*	١,٠٠	١١,٧٥	١,٧٠	١٥,٢٥	٠,٦٠
٢) الطفل الأصغر	١١	١٤*	١,٠٥	١٢,٩٠	٠,٧٧	١٥	٠,٨١
٣) الطفل الأوسط	٩١	١٣,٧٠	١,٤٧	١٢,٦٤	١,٤٦	١٤,٣٧	١,٤١
٤) الطفل الأكبر	٤٤	١٣,٢٠*	١,٩٣	١٢,٥٧	١,٤٠	١٣,٨٠	٢,٤٥

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ١، ٢، > ٤ .

جدول رقم ٧ . نتائج اختبار شيفيه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير سبب الإعاقة .

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهنيين	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١) عوامل وراثية	١٥	١٢,٦٣*	١,٥٠	١٣,٠٩	١,٥١	١٤,٨١	٠,٨٧
٢) الحصبة الألمانية	١٠	١٤,٢٥*	١,١٦	١٢,٥٧	١,٨١	١٤,٢٨	١,٣٨
٣) التهاب السحايا	١٣	١٤,١٨*	١,٢٦	١٢,٢٢	٢,٠٤	١٤,١١	١,٩٠
٤) أسباب غير معروفة	١١٥	١٣,٧٦	١,٨٠	١٢,٦٨	١,٣٠	١٤,٢٣	١,٨٥

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ٢، ٣ > ١ .

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير جنس الطفل.

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية			الاتصال مع الطفل المعوق			العلاقة مع المهنيين		
		المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة
١) ذكر (طالب)	٩٥	١٣,٦٨	٢,١١		١٢,٧٣	١,٤٦		١٤,٣٨	١,٥٥	
				–			–			–
٢) أنثى (طالبة)	٥٨	١٣,٧٥	١,٧٣		١٣,٤٣	١,٣٢		١٤,١٠	٢,٠٨	

جدول رقم ٩ . نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير الفقدان السمعي.

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية			الاتصال مع الطفل المعوق			العلاقة مع المهنيين		
		المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة
١) جزئي	٧٨	١٢,٧٩	٢,٢٣		١٢,٩٦	١,٣٥		١٤,٦١	١,٤٢	
(ثقل سمع)				٢,٢١*			٢,١٨*			١,٩٢*
٢) كلي (صمم)	٧٥	١٣,٧٣	١,٧٤		١٢,٠٨	١,٩٧		١٤,٠٩	١,٩٢	

* دال عند مستوى ٠,٠٥   ١ < ٢   ٢ < ١   ٢ < ١

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٥ بأن هنالك فروقًا دالة بين متوسط درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا صغار السن ممن هم دون السادسة، ومتوسط درجات والدي الأطفال كبار السن ممن هم فوق سن الثالثة عشرة على البعد الأول الخاص بالضغوط النفسية. حيث بلغ متوسط درجات الوالدين في المجموعة الأولى (١٤,٧٢) وهو أكثر سلبية

من متوسط درجات الوالدين في المجموعة الثانية والذي بلغ (١٢,٨٠، ١٢,٧٤) وهم بذلك يتعرضون لضغوط نفسية أكبر. ومن جانب آخر لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في مستوياتهم العمرية المختلفة على بعدي الاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين، حيث بلغت متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في المستويات العمرية الخمسة على بعد الاتصال (١٢,١٢، ١٢,٢٨، ١٢,٦٦، ١٣,٠٨، ١٣,١٥) على التوالي. في حين بلغت متوسطاتهم على بعد العلاقة مع المهنيين في المستويات العمرية المختلفة لأطفالهم (١٣,٥٢، ١٤,٤٢، ١٤,٧٦، ١٤,٧٢، ١٤,٨٢) على التوالي.

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٦ وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والدي من كان طفلهم المعوق سمعيًا هو الطفل الوحيد أو الأصغر، وبين متوسط درجات والدي من كان طفلهم المعوق هو الأكبر على البعد الأول الخاص بالضغوط النفسية، حيث بلغت متوسطات درجات الوالدين في المجموعة الأولى (١٥,٥٠، ١٤) على التوالي وهي أكثر سلبية من متوسط درجات الوالدين في المجموعة الثانية والتي بلغت (١٣,٢٠) وبذلك فهم يتعرضون لضغوط نفسية أكبر. ومن جانب آخر لم تبين النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات والدي الأطفال المعوقين تبعًا لاختلاف ترتيبهم في الأسرة على بعدي الاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين. حيث بلغت متوسطات درجات والدي الطفل الوحيد، والأصغر، والأوسط، والأكبر على بعد الاتصال مع الطفل المعوق (١١,٧٥، ١٢,٩٠، ١٢,٦٤، ١٢,٥٧) على التوالي. في حين بلغت متوسطات درجات الوالدين في المجموعات الأربع التي سبق ذكرها على بعد العلاقة مع المهنيين (١٥,٢٥، ١٥، ١٤,٣٧، ١٣,٨٠) على التوالي.

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٧ وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا ممن كانت الحصبة الألمانية أو التهاب السحايا سببًا في إعاقة أطفالهم وبين متوسط درجات والدي من كانت الوراثة سببًا في الإعاقة على بعد المقياس الأول الخاص بالضغوط النفسية، فقد بلغت متوسطات الوالدين في المجموعة الأولى (١٤,٢٥،

١٨,١٤) على التوالي في حين بلغ متوسط درجات الوالدين في المجموعة الثانية (١٢,١٣)، مما يشير إلى تعرض أفراد المجموعة الأولى لضغوط نفسية أكبر. ومن جانب آخر لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الوالدين تبعًا لاختلاف سبب إعاقة أطفالهم على بعدي المقياس الثاني والثالث والخاصة بالاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين على التوالي. حيث بلغت متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في المجموعات الأربع المتمثلة بالعوامل الوراثية، والحصبة الألمانية، والتهاب السحايا، والأسباب غير المعروفة على بعد الاتصال مع الطفل المعوق (١٣,٠٩، ١٢,٥٧، ١٢,٢٢ ، ١٢,٦٨) على التوالي، في حين بلغت متوسطات درجاتهم على بعد العلاقة مع المهنيين في المجموعات الأربع (١٤,٨١، ١٤,٢٨، ١٤,١١، ١٤,٢٧) على التوالي.

لم تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٨ عن وجود فروق دالة بين متوسط درجات والدي الذكور وبين متوسط درجات والدي الإناث على أبعاد المقياس الثلاثة المتمثلة بالضغوط النفسية، والاتصال مع المعوقين، والعلاقة مع المهنيين. فقد بلغت متوسطات درجات والدي الذكور ووالدي الإناث على بعد الضغوط النفسية (١٣,٦٨، ١٣,٧٥) على التوالي، في حين بلغت متوسطات درجاتهم على بعد الاتصال مع الطفل المعوق (١٢,٧٣، ١٣,٤٣) على التوالي، وكذلك بلغت متوسطات درجاتهم على البعد الثالث والمتمثل بالعلاقة مع المهنيين (١٤,٣٨، ١٤,١٠) على التوالي.

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٩ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات والدي الطلاب المعوقين سمعيًا ممن يعاني أطفالهم من ثقل سمعي وبين متوسط درجات والدي الأطفال الصم على أبعاد المقياس الثلاثة والمتمثلة بالضغوط النفسية، والاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين، حيث بلغت متوسطات الوالدين في المجموعة الأولى على تلك الأبعاد (١٢,٧٩، ١٢,٨١، ١٤,٦٣) على التوالي، في حين بلغت متوسطات درجات والدي الصم على الأبعاد الثلاثة (١٣,٧٣، ١٢,٠٨، ١٤,٠٩) على التوالي. مما يشير إلى انخفاض الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدو ثقيلي السمع، وقدرة أكبر على الاتصال مع أطفالهم المعوقين سمعيًا، ورضا أكبر عن علاقتهم مع المهنيين مقارنة بوالدي الأطفال الصم.

مناقشـــة النتائـــج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى طبيعة استجابة آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا للضغوط النفسية التي تواجههم، وقدرتهم على التواصل مع طفلهم المعوق سمعيًا، وعلاقاتهم مع الأشخاص الآخرين من مهنيين وغيرهم. بالإضافة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات المتعلقة بعمر الطفل المعوق سمعيًا وجنسه وترتيبه في الأسرة ودرجة الفقدان السمعي لديه وأسباب إعاقته السمعية على استجابات الوالدين في الأبعاد الثلاثة التي سبق ذكرها.

نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة بين آباء وأمهات الأطفال المعوقين في استجاباتهم للضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وفي مقدرتهم على التواصل مع أطفالهم وكذلك في درجة رضاهم عن علاقتهم مع الأشخاص الآخرين خارج إطار الأسرة من المهنيين العاملين مع أطفالهم أو غيرهم من الأشخاص كالأقارب والأصدقاء. ومع عدم وجود فروق دالة بين الآباء والأمهات في الأبعاد التي سبق ذكرها فإننا نجد بأن الآباء قد عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر من الأمهات في حين عبرت الأمهات عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع أطفالهن مما أظهره الآباء. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميدو [٤، ص٥] من أن آباء الأطفال المعوقين سمعيًا قد عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر مما تعرضت له الأمهات، ولكن الأمهات عبرن عن قدرة أكبر على الاتصال مع أطفالهن المعوقين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عاطفة الأمومة من جهة وعلاقة الالتصاق بين الطفل وأمه من جهة أخرى مما قد يكسبها قدرة أكبر عن التواصل مع طفلها مقارنة بقدرة الأب الذي يلقي عادة بمسؤولية رعاية الطفل وتحقيق حاجاته الخاصة على الأم.

أما الفرضية الثانية فقد نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير عمر الطفل المعوق سمعيًا، فقد أوضحت النتائج بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية على أبعاد المقياس الثلاثة بين استجابات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في فئاتهم العمرية المختلفة.

فوالدا الأطفال المعوقين سمعيًا ممن هم دون السادسة يتعرضون لضغوط نفسية أكبر مقارنة بوالدي الأطفال ممن هم في مستويات عمرية أعلى. وقد يرجع ذلك إلى أن درجة تقبل الوالدين للإعاقة والتكيف معها تزداد بازدياد المرحلة العمرية مما يزيد ثقتهم في قدراتهم على القيام بالأدوار التي تتطلبها رعاية أبنائهم، ويخفف ذلك حدة الضغوط النفسية التي تمر بهم، مما ينعكس إيجابًا على تواصلهم مع أطفالهم وعلى علاقتهم مع المهنيين وغيرهم من أفراد المجتمع. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة فريمان وآخرين [٨، ص ص٣٩١-٤٠٥] التي أجريت على ١٣٠ أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًا بهدف التعرف على المشكلات النفسية التي تواجههم.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن المشكلة التي تواجه أسر الأطفال المعوقين سمعيًا تتمثل في حقيقة الأمر في إيجاد طريقة للتواصل مع هذا الطفل. ففي حين نجد أن أهالي الأطفال العاديين يميلون إلى سؤال أطفالهم ويستمعون إلى آرائهم ومقترحاتهم أثناء عملية التفاعل معهم، فإن أهالي الأطفال المعوقين سمعيًا أكثر ميلاً إلى التوتر والمعاناة نتيجة الإحباط الذي يشعر به الوالدان أثناء محاولاتهم التفاهم مع طفلهم. وكذلك نجد بأن الأطفال المعوقين يكونون أكثر عدوانية من الأطفال العاديين، وأكثر اعتمادًا على الآخرين خصوصًا في مراحلهم العمرية الأولى. ومثل هذه الأشكال من السلوك من جانب الطفل الأصم تؤدي إلى رفع حدة التوتر في الجو الأسري. فالضغوط النفسية التي يواجهها الوالدان وما يلازمها من صعوبة في التواصل مع الطفل المعوق إنما تنعكس سلبًا على علاقتهم مع الأشخاص الآخرين في المجتمع.

أما الفرضية الثالثة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير ترتيب الطفل المعوق سمعيًا في الأسرة، فنجد أن هناك فروقًا دالة في استجابات من كان طفلهم وحيدًا أو صغيرًا وبين من كان طفلهم المعوق سمعيًا هو الأكبر على بعد الضغوط النفسية. حيث كانت استجابات الوالدين في المجموعة الأولى أكثر سلبية من استجابات الوالدين في المجموعة الثانية. وكذلك أوضحت النتائج بأن الوالدين في المجموعة الأولى قد عبروا عن درجة أكبر من الرضا

في علاقتهم مع الأشخاص الآخرين خارج إطار الأسرة من مهنيين أو غيرَهم مقارنة بالوالدين في المجموعة الثانية بالرغم من أن الفرق لم يكن دالاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة ميدو [٤، ص٦] من أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا الأطفال المعوقين سمعيًا سواء أكانوا صغارًا أو وحيدين هي أكثر سلبية من الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا الأطفال كبار السن. ولا شك في أن الضغوط النفسية المتوقعة من قبل والدي طفل وحيد لديه إعاقة سمعية سوف تفوق تلك الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا طفل معوق لديهم أطفال عاديون. وكذلك فإن حدة الضغوط النفسية التي يواجهها والدا طفل معوق سمعيًا هو أصغر أبنائه قد تفسر في ظل خبرتهم الإيجابية التي سبقت مع إخوته العاديين. فإضافة طفل معوق سمعيًا للأسرة تمثل خبرة جديدة للوالدين من جهة ولأفراد الأسرة الآخرين من جهة أخرى، تفرض عليهم واقعًا جديدًا لم يألفوه من قبل، مما يزيد من درجة التوتر والقلق في محيط الأسرة.

وفيما يتعلق بالفرضية الرابعة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير سبب إعاقة الطفل السمعية فقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة في استجابات الوالدين نتيجة لسبب الإعاقة حيث نجد بأن والدي الأطفال المعوقين سمعيًا ممن كانت الحصبة الألمانية أو التهاب السحايا سببًا في إعاقة أطفالهم قد عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر وكانت قدرتهم على الاتصال مع طفلهم المعوق ورضاهم عن علاقتهم مع المهنيين والأشخاص الآخرين أقل إيجابية مقارنة بوالدي من كانت الوراثة سببًا في إعاقة طفلهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إحساس الوالدين بمسؤوليتهما عن إصابة طفلهما بالإعاقة السمعية وذلك لارتباط الإعاقة بعوامل خارجية يمكن تجنبها على عكس فيما لو كانت الإعاقة السمعية ناتجة عن عوامل وراثية بحيث لا يتولد لدى الوالدين مثل ذلك الإحساس بمسؤولية التقصير.

أما فيما يتعلق بالفرضية الخامسة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير جنس الطفل المعوق سمعيًا فلم تكشف النتائج عن وجود أثر دال لمتغير جنس الطفل المعوق على

استجابات الوالدين في أبعاد المقياس المختلفة. ومع ذلك فقد أظهر والدا الذكور بأنهم يتعرضون لضغوط نفسية أقل، ويتمتعون بقدرة أكبر على الاتصال مع الطفل، وهم أكثر رضا عن علاقتهم مع المهنيين من والدي الإناث. وتختلف هذه النتيجة عن ما توصل إليه فاربر [٦، ص ص ٥٩٦-٦٠١] من أن جنس الطفل المعوق يكون له تأثير على درجة التكامل في الحياة الزوجية بين الوالدين. حيث تكون درجة التكامل في الحياة الزوجية أقل إذا كان الطفل المعوق ذكرًا. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة النظرة التي يحملها أفراد المجتمع نحو الإناث بشكل خاص. فقد نجد بأن آباء وأمهات الأطفال الصم أقل ميلاً للنظر تجاه قصور السمع عند أطفاله الذكور على أنه مصيبة كبيرة إذ يستطيع المعوق سمعيًا أن يمارس دوره في الحياة بشكل عادي وذلك لما يتمتع به من قدرات تساعده على تحقيق ذلك. ومع أن مثل هذه الإمكانيات متوفرة لدى الفتيات إلا أن نظرة الأهالي لمستقبل طفلتهم المعوقة سمعيًا تحمل الكثير من الخوف والقلق.

أما بالنسبة للفرضية الأخيرة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير الفقدان السمعي لدى الطفل المعوق سمعيًا فقد كشفت النتائج عن وجود أثر دال لدرجة الفقدان السمعي بين والدي الأطفال ثقيلي السمع ووالدي الأطفال الصم على الأبعاد المختلفة للمقياس، حيث عبر والدا الأطفال ثقيلي السمع عن قدرة أكبر في التواصل مع الطفل ورضا أكبر عن علاقتهم مع المهنيين مقارنة بوالدي الأطفال الصم. ومن جانب آخر أظهروا بأنهم يتعرضون لضغوط نفسية أقل من الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا الأطفال الصم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى البقايا السمعية لدى الأطفال ثقيلي السمع مما يساعد في تسهيل عملية تفاعلهم وتواصلهم مع أفراد الأسرة مما يخفف من درجة التوتر والقلق التي يواجهها الوالدان وأفراد الأسرة الآخرين.

في ضوء ذلك يمكن القول بأن آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا لا يختلفون كثيرًا في درجة تأثرهم بالإعاقة السمعية لطفلهم بالنسبة للضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وقدرتهم على التواصل مع طفلهم المعوق وعلاقتهم مع المهنيين. وكذلك أظهرت النتائج

بأن هناك علاقة بين متغيرات الدراسة المتمثلة بعمر الطفل المعوق سمعيًا، وجنسه، وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي، وأسباب الإعاقة السمعية من جهة، وبين استجابة الوالدين في الأبعاد الثلاثة التي تناولتها الدراسة من جهة ثانية.

وأخيراً يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية:

- أثر بعض المتغيرات التي لم تتناولها هذه الدراسة من مثل المستوى التعليمي للوالدين، وعمر الوالدين وغيرهما على استجابات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا.

- التعرف على أثر الإعاقة السمعية على الإخوة والأخوات.

- أثر الإعاقات الأخرى كالتخلف العقلي، والإعاقة البصرية، والإعاقة الحركية على كل من الوالدين والإخوة والأخوات.

ملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الإخوة الكرام والد ووالدة الطفل

نرجو منكم التكرم بمساعدتنا في الإجابة عن هذه الأداة رغبة في الحصول على بعض المعلومات التي ستخدم في المستقبل إن شاء الله أهالي الأطفال الذين يعانون من صعوبات سمعية، سواء كان في تخفيف الضغوط النفسية لديهم أو تحقيق درجة أكبر من التواصل بينهم وبين طفلهم وأخيراً العمل على تطوير علاقة إيجابية بينهم وبين المتخصصين العاملين في مجال رعاية الأطفال ممن يعانون من صعوبات سمعية.

يرجى وضع إشارة (✓) إلى جانب الإجابة المناسبة

* المجيب على الاستبانة ( ) الأب

( ) الأم

* عمر الطفل
  - ( ) أقل من ٦ سنوات
  - ( ) من ٦,١ ـ ١٠ سنوات
  - ( ) من ١٠,١ ـ ١٣ سنة
  - ( ) من ١٣,١ ـ ١٦ سنة
  - ( ) ١٦ سنة فما فوق

* ترتيب الطفل في الأسرة
  - ( ) الطفل الوحيد
  - ( ) الطفل الأصغر
  - ( ) الطفل الأوسط
  - ( ) الطفل الأكبر

* جنس الطفل
  - ( ) ذكر
  - ( ) أنثى

* درجة الفقدان السمعي
  - ( ) جزئي
  - ( ) كلي

* سبب الفقدان السمعي
  - ( ) عوامل وراثية
  - ( ) الحصبة الألمانية
  - ( ) التهاب السحايا
  - ( ) غير معروف

تنحصر الإجابة على كل فقرة من الفقرات ما بين (نعم) أو (لا)، يرجى اختيار إحدى الإجابتين وذلك بوضع إشارة (/) أو (×) في المربع الذي ترى أنه يعبر عن إجابتك لها.

فإذا كنت ترى بأن «نعم» هي الإجابة المناسبة للفقرة الأولى عندئذ ضع الإشارة في المربع الخاص «بنعم» مقابل الفقرة . . وهكذا في جميع الفقرات.

م	الفقــــــــرة	نعم	لا
	الضغوط النفسية		
١	غالبًا ما أنـدم على الـوقت الإضافي الذي يجب أن تخصصه عائلتي لبحث مشكلات الإعاقة السمعية.		
٢	إن ما لدينـا من خلافـات عائلية متعلقـة بطفلنا المعوق سمعيًا لهو أكثر من خلافاتنا المتعلقة بأشياء أخرى.		
٣	كثير من الضغوط النفسية التي تواجهها أسرتي ترتبط بالصمم/ الإعاقة السمعية.		
٤	غالبًا ما يعامل أفراد الأسرة والأصدقاء طفلي المعوق سمعيًا كما يعاملون الطفل العادي ممن هو في مثل عمره.		
٥	نظرًا لما يعانيه طفلي من فقدان سمعي فمن الضروري أن أنسى آمالي وأحلامي التي كنت أحلم بها بالنسبة له.		
٦	سلوك طفلي المعوق سمعيًا قد أصبح في الغالب مصدر قلق لي.		
٧	يؤدي فقـدان طفـلي لسمعه في السنوات المبكرة من عمره ــ سنوات ما قبل المدرسة ــ إلى كثير من المتطلبات بحيث لا يتوفر لدي وقت لأفرغ لنفسي.		
٨	هنـاك الكثـير من الأمور التي يتوقع من أولياء أمور الأطفال المعوقين سمعيًا إنجازها، مما يلقي على عاتقي عبئًا ثقيلاً.		

م	الفقــــــــرة	نعم	لا
	التواصـــــل		
٩	تجعلني الطريقة التي أستجيب بها للاحتياجات الخاصة لطفلي المعوق سمعيًا أشعر بالفخر.		
١٠	إن ما يتوفر لدي من مهارات التواصل يعتبر كافيًا لتلبية حاجات طفلي المعوق سمعيًا.		
١١	أتمنى لو كنت قادرًا على التواصل مع طفلي المعوق سمعيًا بالدرجة نفسها التي أتواصل بها مع طفلي / أو أطفالي العاديين.		
١٢	أتمنى أن يتمكن بعض أفراد أسرتي من التواصل بسهولة أكبر مع طفلي المعوق سمعيًا.		
١٣	أميل إلى التعامل مع طفلي المعوق سمعيًا وكأنه طفل أصغر بكثير من عمره الحقيقي.		
١٤	كثيرًا ما يستبعد طفلي المعوق سمعيًا من المشاركة في المحادثات التي تدور بين أفراد الأسرة بسبب مشكلاته في التواصل.		
١٥	أشعر بالثقة من أن طفلي المعوق سمعيًا يستطيع معالجة معظم المواقف كالطفل العادي.		
١٦	هناك الكثير من الأشياء والأفكار التي يبدو أنني غير قادر على إيصالها لطفلي المعوق سمعيًا.		

م	الفقـــــــــرة	نعم	لا
	العلاقة مع المتخصصين والمهنيين		
١٧	ترددت في اتخاذ القرار المناسب لتعليم طفلي الأصم بسبب اختلاف آراء المختصين حول تعليمه .		
١٨	إنني أشعر بالرضا من نجاح طفلي المعوق سمعيًا في الجانب التعليمي .		
١٩	لقد تلقيت كثيرًا من النصائح المتخصصة الجيدة المتعلقة بتربية طفلي المعوق سمعيًا .		
٢٠	لا يراعي الأصدقاء والجيران مشاعر طفلي المعوق سمعيًا بحيث يقسون عليه في المعاملة في بعض الأحيان .		
٢١	لقد غضبت مرات كثيرة من الطريقة التي عاملني بها المتخصصون كوالد لطفل معوق سمعيًا .		
٢٢	لست نادمًا على مافات طفلي المعوق سمعيًا من فرص تعليمية كانت متيسرة له .		
٢٣	يصعب علينا حقًا أن نجد طبيبًا يستطيع إخبارنا بما يعانيه طفلنا من فقدان سمعي .		
٢٤	إن ما يتوفر لدينا ـ كأهل ـ من آراء مختلفة من قبل المتخصصين العاملين مع الأطفال المعوقين سمعيًا كان مصدر إحباط لنا .		

المـراجـــع

[١] عبدالرحيم، فتحي السيد. *قضايا ومشكلات في سيكلولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٣م.

[٢] Michaelis, Carol T. *Home and School Partnership in Exceptional Education*. Rockville, Maryland Aspen Systems Corporation, 1, 1980.

[٣] Atkins, Dale V. "Families and Their Hearing Impaired Children." *The Volta Review*, 89, No. 5. (1987), 11-21.

[٤] Meadow, Kathryn P. "Impact of a Child Hearing Loss on the Family." Ed 260 556 (1985).

[٥] Greenberg, Mark T. "Family Stress and Child Competence: The Effects of Early Intervention for Families with Deaf Infants." *American Annals of the Deaf*, 128 (1983), 407-17.

[٦] Farber, B., and L.S. Blakman. "Marital Role Tensions and Number and Sex of Children." *Am. Sociol. Rev.*, 21 (1956), 596-601.

[٧] صادق، فاروق. *سيكولوجية التخلف العقلي*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[٨] Freeman, Roger et al. "Psychosocial Problems of Deaf Children and Their Families: Comparative Study." *American Annals of the Deaf*, 120 (1975), 391-405.

The Impact of a Child Hearing Impairment on Parents and Its Relationship with Some Variables

Zaidan Ahmad Sartawi
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of the study was to identify the effects of hearing impairment on the family. To achieve this purpose, a questionnaire was completed by 114 fathers and 39 mothers of hearing impaired children enrolled in Riyadh centers for the hearing impaired. Questionnaires measured three areas: family stress, communication with the hearing impaired child, and relationships with professionals and others outside the family.

Results of the study revealed:

1. Mean scores of mothers and fathers did not differ significantly on stress factors, although fathers tended to express more stress. Mothers expressed more confidence in their abilities to communicate with the hearing impaired child.

2. Sex of the child did not significantly affect parents' scores, although child's birth order and age appeared to have substantial effects.

3. The degree of a child's hearing loss had significant effect on parents' scores in the three areas.

4. Mothers of rubella and meningitis hearing impaired children had more negative scores than mothers of children with deafness related to heredity.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٣٧ ـ ٣٥٧ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

اعتبارات عامة للخطط القومية والوطنية لإعداد العاملين للعمل مع المعوقين*

يوســـف القـريـوتـي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعتبر النقص الشديد في أعداد العاملين المدربين للعمل مع المعوقين من أهم العوامل التي تعيق تطور الخدمات التربوية والتأهيلية للمعوقين في الوطن العربي. تعرض البحث الحالي إلى أهمية رسم الخطط القصيرة والبعيدة المدى لإعداد وتدريب مختلف الاختصاصيين اللازمين سواء على المستوى القطري أو القومي كما تمت مناقشة أهم الاعتبارات الواجب مراعاتها في تلك الخطط، وهي تقدير الأعداد اللازمة من الاختصاصيين والكيفية التي تتم بها عملية التقدير تلك؛ تحديد أنماط البرامج الحالية والمستقبلية للخدمات المقدمة للمعوقين وأثرها على برامج إعداد وتدريب العاملين؛ مستويات التدريب المرغوبة؛ البدائل المتاحة للتدريب. وعلى ضوء الاعتبارات السابقة وفي ظل الواقع الحالي لبرامج إعداد وتدريب العاملين مع المعوقين في الوطن العربي توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات والتطبيقات، أهمها ضرورة تقنين التعاون العربي في هذا المجال من خلال مركز إقليمي للمعلومات والتدريب في مجال الإعاقة.

كما قدم الباحث تصورًا أوليًا لدور المركز ووظائفه، وبعض الاعتبارات الإدارية والتنظيمية التي يجب مراعاتها لدى إنشائه.

---

* قدم هذا البحث في صورته الأولية كورقة عمل لأعمال الندوة العربية الأولى لممثلي برامج إعداد وتدريب العاملين في مجال رعاية وتأهيل المعوقين التي عقدت في الرياض في الفترة ٨ـ١٠ نوفمبر ١٩٨٧م.

يعتبر توفير المهنيين والأخصائيين المدربين للعمل مع المعوقين تحديًا كبيرًا مازال يواجه كلًّا من الدول المتقدمة والنامية ولكن بدرجات مختلفة. فالدول المتقدمة والتي قطعت شوطًا كبيرًا في توفير برامج الإعداد والتدريب مازالت تواجه مشكلة توفير المهنيين في ضوء درجة التخصصية العالية التي أصبحت تتطلبها خدمة المعوقين في تلك الدول إضافة إلى نسبة التسرب العالية (تغيير المهنة) للعاملين في هذا الميدان. أما بالنسبة للدول النامية ووطننا العربي منها، فإن المشكلة تكمن بشكل أساسي في ندرة برامج الإعداد والتدريب.

وعلى ضوء ما تشير إليه تقارير العديد من المنظمات المهتمة بالمعوقين وبعض الاستنتاجات الخاصة التي توصل لها الباحث من خلال ملاحظاته الميدانية في عدد من الدول العربية، فإنه يمكن إجمال النقص الشديد في أعداد العاملين المؤهلين للعمل مع المعوقين خاصة في مجال التربية الخاصة والتأهيل بما يلي:

١ ـ محدودية عدد وإمكانات برامج إعداد العاملين مع المعوقين، إذ إنه وحتى أواخر العقد المنصرم لم يكن هنالك برنامج أكاديمي متخصص في هذا المجال في أي من الجامعات العربية. وفي الوقت الحاضر هنالك فقط (٧) برامج منتظمة اثنان منها في الأردن والبرامج الخمسة الأخرى موزعة في كل من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة والعراق وتونس والبحرين (جامعة الخليج العربي) بواقع برنامج واحد في كل قطر [١، ص ص٦-٩].

٢ ـ النمو السريع الذي شهدته خدمات التربية الخاصة والتأهيل المهني في معظم أقطار الوطن العربي.

٣ ـ تعدد وتنوع التخصصات اللازمة لخدمات المعوقين. فكما هو معلوم فإن الخدمات التربوية والتأهيلية للمعوقين تتطلب عددًا من التخصصات المهنية ويختلف بعض هذه التخصصات باختلاف فئة الإعاقة المعنية بتلك الخدمات.

٤ ـ من الملاحظ ارتفاع نسبة الإناث العاملات مع المعوقين مقارنة بالذكور ويمكن القول بأن نسبة التسرب الوظيفي عند الإناث أعلى منها عند الذكور نظرًا لتأثر الخيارات المهنية للإناث بالاعتبارات المختلفة المرتبطة بالزواج والحياة الزوجية. وارتفاع نسبة التسرب الوظيفي بدورها يؤدي إلى خسارة الميدان للعديد من الطاقات الفنية المدربة سواء حصلت على تدريب أكاديمي متخصص أو اكتسبت مهاراتها الفنية عن طريق الخبرة والممارسة [٢، ص١٧]. وبالرغم من أن هذه الملاحظة قد جاءت من بعض الدول الأجنبية، إلا أنها قد تنسحب بوجه عام على كثير من الدول العربية.

٥ ـ انخفاض مستوى الوعي الاجتماعي بأهمية خدمات المعوقين والمهن المرتبطة بها. فكما سبق وأشير فإن الاهتمام الاجتماعي بالمعوقين وخدماتهم المتخصصة في الوطن العربي يعتبر حديث العهد. في ضوء ذلك وفي ضوء ندرة البرامج الأكاديمية المحلية فإن نسبة ضئيلة جدًا ـ لا تكاد تذكر ـ من الدارسين في الخارج اهتمت بالتخصص في مجالات الإعاقة. وغني عن القول أن القيمة الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بالمهنة تعتبر من الحوافز الأساسية للخيار المهني للفرد. وهذا ما يفسر أن الغالبية الساحقة من الطلبة العرب في الخارج انتظموا في برامج الدراسات الهندسية والطبية وما شابهها من التخصصات ذات المردود الاقتصادي والاجتماعي العالي.

وللتغلب على مشكلة النقص في العاملين المدربين للعمل مع المعوقين بدأت بعض الدول العربية تولي عناية لإنشاء برامج أكاديمية في الجامعات ومعاهد التعليم العالي للتغلب على هذه المشكلة. ومع تزايد الاهتمام بالمعوقين وقضاياهم على المستوى القطري برز اهتمام المؤسسات العربية والقومية والإقليمية بقضية المعوقين، وعقدت المؤتمرات والندوات العربية المختلفة. ومن المنظمات والهيئات التي طورت اهتمامًا ملحوظًا في هذا المجال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الاليكسو)، ومجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب، ومجلس وزراء التربية العرب، ومنظمة العمل العربية، ومكتب التربية العربي لدول الخليج وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية. وإدراكًا لأهمية العمل العربي المشترك في مجال الإعاقة وفي ضوء النقص الشديد في الكوادر المدربة

قامت (الاليكسو) وبمشـاركة بعض المنظمات الإقليمية العربية بتشكيل اللجنة العربية لإعداد المدربين العاملين مع المعوقين لتنسيق وتشجيع الجهود المختلفة في هذا المضمار على المستـويين القـطري والقـومي. من هنـا تأتي أهمية الحوار العلمي للتوصل إلى منطلقات ومبادىء تسهم في توجيه تلك الجهود.

في البداية لابد من الإشارة إلى أن أية خطة قطرية أو قومية للتدريب لابد وأن تأخذ في الاعتبار الأمور التالية:

١ ـ الأعـداد الـلازمـة من الاختصـاصيين المختلفين في الوقت الحاضر والمستقبل القريب مع الأخذ في الاعتبار التطور الكمي والكيفي في برامج رعاية المعوقين وتأهيلهم.

٢ ـ تحديد أنماط البرامج الحالية والمستقبلية للخدمات، حيث إن الكيفية التي تقدم بها الخـدمـات (خدمات داخلية، مندمجة، خدمات خاصة) تتطلب مهارات ومستويات محددة من التدريب.

٣ ـ مستويات التدريب المرغوبة والإعداد في كل مستوى.

٤ ـ البدائل المتاحة للتدريب (برامج أكاديمية محلية، تدريب أثناء الخدمة، إيفاد للخارج، استقدام المدربين من الخارج).

وفيما يلي محاولة لإلقاء الضوء على العناصر السابقة في ظل واقع الحال في الوطن العربي.

أولًا: الاحتياجات المتوقعة من التخصصات المختلفة

إن أية خطة قطرية لإعداد الأخصائيين المدربين للعمل مع المعوقين يستلزمها التوصل إلى تقدير مقبول لاحتياجات برامج خدمات المعوقين الحالية والمستقبلية من لأخصائيين مع الأخذ بعين الاعتبار أن الطموح الوطني يهدف إلى أن تشمل الخدمات جميع محتاجيها. وعليه فإنه من المناسب توفير بيانات إحصائية عن أعداد المعوقين وفقًا لطبيعة إعاقتهم وأعمارهم وتـوزيعهم السكـاني والجغـرافي. . . إلخ، حيث إن هذه المتغيرات تلعب دورًا في تحديد الخدمات المقدمة لهم. وبما أن مثل هذه البيانات الإحصائية غير متوافرة في معظم الأقطار

العربية، ينصح بأن يعتمد أسلوب تحديد نسب الشيوع كوسيلة تقديرية . ومثل هذه النسب يمكن استنتاجها من البيانات الإحصائية في الدول المتقدمة ومنظمات هيئة الأمم المتحدة وتقارير الخبراء والمنظمات المتخصصة . ولدى معرفة أعداد المعوقين وخصائصهم الديمغرافية والتوصل إلى تصور حول برامج الخدمات اللازمة وإعدادها، يمكن بالتالي تقدير أعداد العاملين اللازمين من ذوي التخصصات المختلفة على ضوء التجارب المحلية وتجارب المجتمعات الأخرى . فعلى سبيل المثال، بالنسبة لخدمات التربية الخاصة، يمكن القول بأن كل ٨ من الطلبة معوقين عقليًا في المتوسط يلزمهم معلم واحد، أو أن كل ٥٠ طالبًا كفيفًا يلزمهم أخصائي اجتماعي واحد، وهكذا. إن استخدام ما يمكن أن يسمى بالأرقام المعيارية أو نسبة الأخصائيين إلى المنتفعين (طلبة في برامج التربية الخاصة أو معوقون في برامج تأهيل مهني . . . إلخ) يمكن المسؤولين من تقدير الأعداد اللازمة من المختصين المؤهلين للعمل مع المعوقين في المجالات المختلفة [٣، ص٧] .

ومن الضروري الإشارة إلى أن البعض قد يعتبر أن معرفة أعداد الأخصائيين اللازمين ضروري من أجل تجنب إغراق سوق العمل بفائض من المهنيين في هذا المجال . لاشك أن مثل هذا الاعتقاد يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار من المسؤولين عن تخطيط القوى البشرية العاملة . ولكن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار درجة الحاجة القائمة الآن دون التوسع الكبير في مجال خدمات المعوقين فإنه يمكن القول بأن أي قطر عربي يحتاج على الأقل إلى عقدين من الزمن حتى يصل إلى مرحلة الكفاية . هذا من ناحية ؛ أما من الناحية الأخرى، فإنه من المتوقع أن يكون سوق العمل مفتوحًا أمام هؤلاء في دول شقيقة، إذ إن قطاع الخدمات الاجتماعية والتربوية للفئات الخاصة حاليًا يحظى باهتمام أكبر في معظم الدول العربية المستوردة للعمالة الأجنبية، حيث إن هذه الدول صرفت جزءًا كبيرًا من اهتمامها في العقد المنصرم لبرامج التنمية الاقتصادية وقطاع الخدمات العامة .

بناء على ماسبق فإن الهدف الأساسي من معرفة أعداد الأخصائيين اللازمين هو في المقام الأول لخلق توازن في برامج التدريب في مجالات التخصص المختلفة . ومما يلاحظ أن جميع البرامج القائمة حاليًا تعنى بإعداد معلمي تربية خاصة ويفتقد الوطن العربي إلى برامج

أكاديمية لإعداد أخصائيين مؤهلين تأهيلاً مهنيًا، أو معالجي نطق، أو أخصائيي قياس سمعي، أو أخصائيي أطراف صناعية. . . إلخ.

ثانيًا: أنماط الخدمة المتوقعة

إن الكيفية التي تقدم بها خدمات المعوقين تؤثر بشكل حاسم على البرامج الأكاديمية لإعداد المختصين. إذ مامن شك أن فلسفة أي برنامج تدريبي ومحتواه يجب أن يستندا إلى فهم دقيق لواقع الخدمات ومستقبلها. وحيث إن المهارات اللازمة للمهنيين تختلف باختلاف نمط الخدمة، فعلى سبيل المثال دور معلم التربية الخاصة الذي يعمل في مدرسة نهارية للمتخلفين عقليًا يختلف عن دور معلم التربية الخاصة الذي يعمل في غرفة مصادر resource room في مدرسة عادية.

فالأخير يتوقع منه أن يكون قادرًا على العمل مع طلبة معوقين من فئات مختلفة منهم المعوقون عقليًا بدرجة بسيطة، كما يجب أن تتوافر لديه المهارات والإمكانات الشخصية اللازمة لإبداء النصح والمشورة لزملائه من المعلمين في المدرسة. كذلك فإنه يلزمه مستوى عال من مهارات القياس والتشخيص والمعرفة بالخصائص المميزة لفئات الإعاقة المختلفة ومثل هذه المتطلبات أو المواصفات ليست ضرورية بالدرجة نفسها بالنسبة للمعلم في المدرسة الخاصة أو المعهد الداخلي.

إن الاتجاهات الحديثة والأكثر قبولاً في أوساط المهنيين والأهل في المجتمعات التي سبقتنا في هذا الميدان تقوم على مبدأ إدماج integrating خدمات المعوقين بالخدمات العادية المتوافرة في المجتمع. بمعنى أن تقدم الخدمات المختلفة اللازمة لمختلف فئات المعوقين سواء أكانت تربوية أو صحية أو تأهيلية أو اجتماعية من خلال الخدمات القائمة لبقية أفراد المجتمع. وعدم اللجوء إلى الخدمات الخاصة المنفصلة حيثما أمكن. أما في الحالات التي تقتضي تقديم خدمات منفصلة فإنه يجب اختيار البديل الأقرب لنمط الخدمة العادية.

إن الأخذ بهذا الاتجاه وغيره مما استنبط من تجارب المجتمعات الأخرى سوف يقود بالضرورة إلى تغيير في نمط الخدمات القائمة في الوطن العربي والتي هي في مجملها خدمات

تقوم على مبدأ العزل segregation . ومثل هذا التغيير المتوقع جدير بأن تأخذه برامج إعداد العاملين في الاعتبار.

إن الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في مجال تأهيل المعوقين يتطلب تعديلاً في مناهج إعداد العاملين بحيث يمكن تزويدهم بالمهارات والمعلومات والاتجاهات المناسبة. ولقد بدأت برامج إعداد العاملين مع المعوقين وعلى وجه التحديد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تنحو منحى غير تصنيفي non categorical لتمكن خريجيها من العمل مع فئات مختلفة من المعوقين في المدرسة العادية mainstreamed exceptional children .

ما من شك في أن التطور الثقافي والاجتماعي الذي يشهده المجتمع العربي وازدياد درجة الوعي بالمعوقين وخصائصهم واحتياجاتهم يسمح بالتوقع أن خدمات المعوقين ستولي اهتمامًا كبيرًا بفلسفة الدمج في المستقبل القريب. وهذه قضية يجب أن تؤخذ في الاعتبار لدى التخطيط لبرامج إعداد العاملين.

ومن الجدير بالملاحظة أن جميع البرامج الأكاديمية الحالية لإعداد معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي تقوم على أساس تصنيفي categorical باستثناء برنامج التربية الخاصة في جامعة الملك سعود الذي يمكن أن يقال بأنه وسط ما بين التصنيفي وغير التصنيفي.

ثالثًا : مستويات التدريب المرغوبة

يعتبر مستوى التدريب المتوقع من العوامل الأساسية التي يجب أن تعنى الخطط القومية للتدريب بدراستها والتوصل إلى قرارات بشأنها. ووفق ماهو متعارف عليه في الوطن العربي فإن برنامج التدريب الأكاديمي في المعاهد وكليات المجتمع community colleges والجامعات في الميادين المختلفة تتراوح مابين الدبلوم المتوسط (سنتان بعد الثانوية العامة) والدكتوراه مرورًا بالبكالوريوس (ليسانس) والدبلوم العالي والماجستير.

ولدى التخطيط لسد الاحتياجات من الاختصاصيين المؤهلين تلزم الإجابة عن سؤالين أساسيين هما: «٤»

- ماهي مستويات التدريب المرغوبة لأولئك الاختصاصيين؟
- ماهي الأعداد اللازمة من الاختصاصيين في المستويات المختلفة؟

يعتقـد الكثـيرون من المعنيين بخـدمـات المعوقين في الوطن العربي أن مستويات التـدريب العليا للعـاملين ضرورية لنمـو وتطور خدمات التأهيل أو الرعاية للمعوقين. وبرامج إعداد أخصائيي ومعلمي التربية الخاصة المشار إليها في الوطن العربي أتت انعكاسًا لذلك الاعتقاد، إذ إن برنامجين منهما في مستوى الدراسات العليا (دبلوم عال وماجستير) وبرنامجين في مستوى البكالوريوس والبرامج الثلاثة الأخرى في مستوى الدبلوم المتوسط.

من الناحية النظرية يمكن الافتراض بأنه كلما كان مستوى تدريب العاملين مرتفعًا كانت الخدمات المقدمة أفضل. ولكن واقع الأمر يقول بعكس ذلك خاصة في الدول النامية وذات الاقتصاديات المحدودة. فما من شك أن تكاليف برامج الدراسات الجامعية العليا أكبر من تكاليف البرامج المتوسطة (كليات المجتمع) والبرامج الجامعية الدنيا، كما أن رواتب وامتيازات ذوي الاختصاصات العليا سترهق المخصصات المرصودة لخدمات المعوقين مما يؤثر سلبيًا على توسع الخدمات وانتشارها. وبذا تبقى هذه الخدمات مقتصرة على شريحة بسيطة من محتاجيها.

إضافة إلى ماسبق فإن مستويات الإعداد المهني العليا تتطلب وقتًا أطول ومتطلبات أقسى سواء للقبول أو التخرج. وعلى ضوء الحاجة الملحة لأعداد كبيرة من العاملين يجب اختصار الوقت اللازم لتخريج دفعات منهم، وعدم التشدد في إجراءات القبول (خاصة بالنسبة للمعدلات في الثانوية) لإتاحة الفرصة لأكبر عدد من الراغبين للتخصص في العمل مع المعوقين ممن تتوافر فيهم الشروط الشخصية المناسبة.

وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن تكون برامج إعداد العاملين مأوى أو ملاذًا لضعـاف القدرة أو الفاشلين بل يجب أن تعطي المواصفات الشخصية اعتبارًا مناسبًا في شروط القبول وعدم الاعتماد كلية على المعدل في الثانوية العامة. علاوة على ما تقدم فإن

برامج الدراسات العليا تتطلب كفاءات عالية من الأساتذة ومثل هذه الكفاءات محدودة العدد في الوطن العربي .

ومن المفيد الإشارة إلى أن الدول المتقدمة والتي تمتلك إمكانات بشرية ومادية أكبر من الإمكانات المتوافرة في الوطن العربي، والتي وصل وعي مجتمعاتها واهتمامها بالمعوقين درجة متقدمة مقارنة بالمجتمع العربي، بدأت تحت تأثير الضغوط الناجمة عن الأزمات الاقتصادية وتراجع الاعتمادات المخصصة للبرامج الاجتماعية والتربوية تقلل من الاعتماد على درجة التخصصية العالية للعاملين مع المعوقين. وفي دراستها للمستويات التدريبية اللازمة للعمل مع المعوقين عقليًا، أشارت لجنة الموارد البشرية المنبثقة عن الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية للمتخلفين عقليًا International League of Societies for the Mentally Handicap-ped إلى مستويات التدريب الثلاثة التالية [٤ ، ص ص٢٩٥-٢٩٩] .

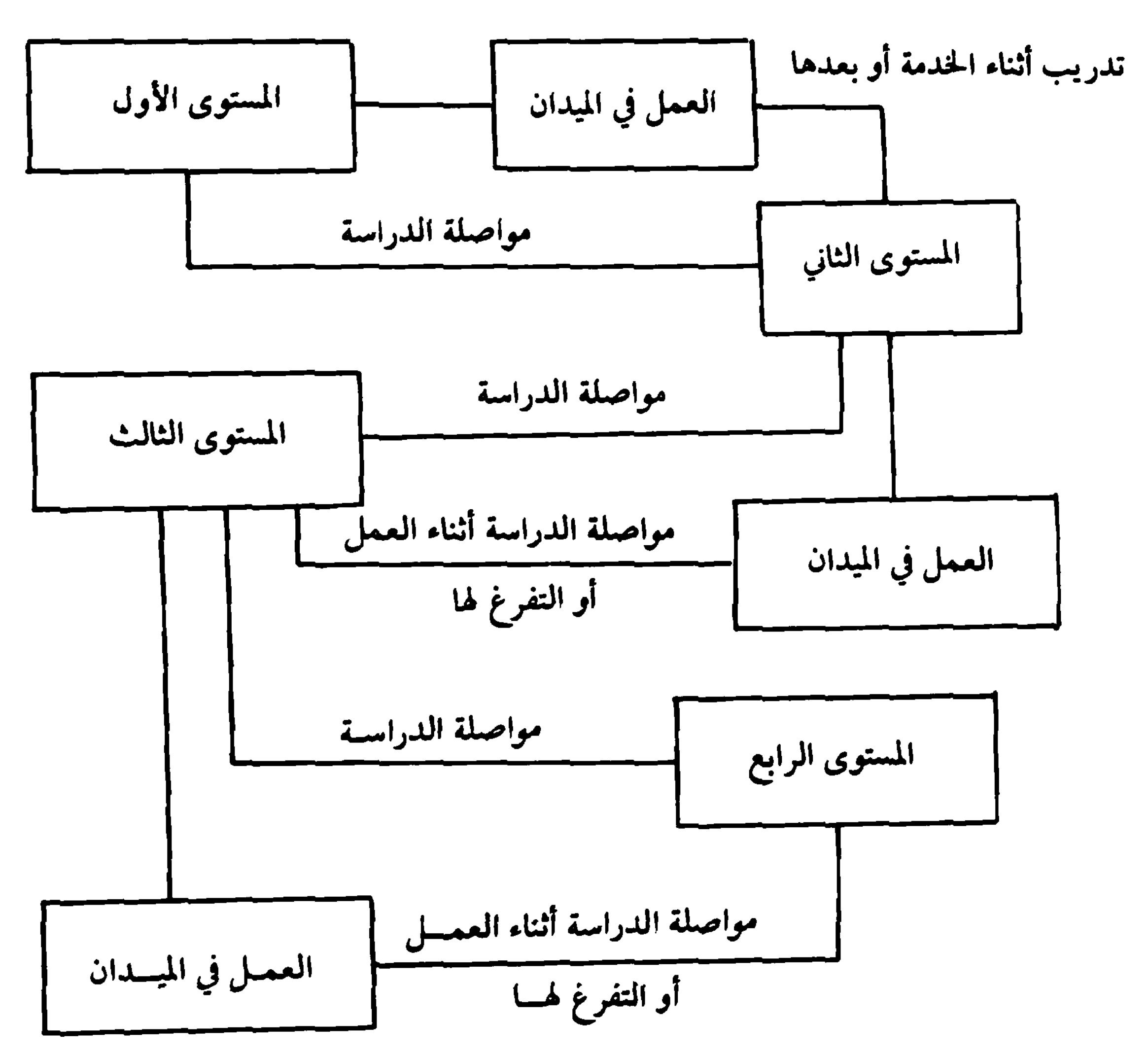
١ ـ المستوى الأول: ويتضمن إعدادًا لمدة سنة في كلية مجتمع أو برنامج تدريبي خاص، بعد الثانوية العامة. ويعتبر هذا المستوى مناسبًا لإعداد مساعدي المعلمين، وعاملي الرعاية، ويمكن تقديم التدريب في هذا المستوى من خلال برنامج أكاديمي منتظم أو من خلال برنامج للتدريب أثناء الخدمة in service training وقدرت اللجنة أن هذا المستوى من التدريب يعتبر كافيًا لما نسبته ٣٠-٥٠٪ من العاملين اللازمين.

٢ ـ المستوى الثاني: ويتطلب سنتين من التدريب في كلية مجتمع، ويعتبر مناسبًا للمعلمين وأخصائيي التدريب المهني، والفنيين الآخرين مثل معالجي النطق، وأخصائيي العلاج الطبيعي، الذين يتوافر متابعة وإشراف فني على أدائهم. وقدرت اللجنة أن المستوى من التدريب يعتبر كافيًا لما نسبته ٢٥-٣٠٪ من العاملين اللازمين، وعليه فإن العاملين في المستويين الأول والثاني يمثلون ما نسبته ٨٠٪ من فريق العمل على وجه التقريب.

٣ ـ المستوى الثالث: ويشتمل على الشهادة الجامعية الأولى ويتمثل دور العاملين في هذا المستوى في الإشراف الفني والمتابعة مثال ذلك مديرو المدارس الخاصة وأخصائيو غرفة المصادر، والمشرفون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون.

٤ ـ المستـوى الـرابع: ويشير إلى الدراسات العليا بعد الشهادة الجامعية الأولى، بغرض إعداد الباحثين والاختصاصيين الذين يتولون مهام إشرافية واستشارية أو تخطيطية خاصة في مجال إعداد العاملين وتدريبهم.

ومن أبرز مميزات نظام التدريب سابق الذكر هو إمكانية انتقال الفرد من مستوى تدريبي إلى مستوى تدريبي آخر خاصة بعد أن تتوافر لديه درجة كافية من الخبرة. ويوضح الشكل رقم ١ البدائل المختلفة المتاحة للمتدرب.



شكل رقم ١ . مستويات التدريب المختلفة والبدائل المتاحة للخريجين*.

* مقتبس من Roher, G. Allan, 1978, p. 298.

وعليه فإنه من اللازم أن تتمتع برامج إعداد العاملين بدرجة مناسبة من المرونة والانفتاح بحيث تسمح للعاملين من ذوي مستويات التدريب الدنيا وممن تتوافر لديهم الخبرة والدافعية للالتحاق في المستويات التدريبية الأعلى.

وعلى الرغم من أن النموذج السابق اقترح في مجال العمل مع المتخلفين عقليًا فإنه لا يوجد ما يدعو للاعتقاد بأنه غير مناسب في مجال إعداد العاملين مع فئات الإعاقة الأخرى.

رابعًا : البدائل المتاحة للتدريب

لابد لأي خطة وطنية لإعداد وتأهيل العاملين مع المعوقين من أن تأخذ البدائل المتاحة للتدريب بالاعتبار وتحدد أفضليتها تبعًا للأوضاع والمتغيرات ذات العلاقة. وبشكل عام فإن أكثر البدائل شيوعًا هو إنشاء البرامج الأكاديمية المحلية من خلال الجامعات والمعاهد المتخصصة والكليات المتوسطة. وفي العادة عندما لا يتوافر هذا البديل أو لا يكون قادرًا على الوفاء بالاحتياجات القائمة وهذا هو الوضع السائد في الدول النامية عموماً، يلجأ إلى إرسال المتدربين في بعثات خارجية.

ونظرًا لمحدودية عدد وطاقات البرامج الأكاديمية في هذا المجال في الوطن العربي فإنه يخشى أن تعتمد معظم الدول العربية خاصة النفطية منها كلية على إعداد العاملين من خلال الابتعاث الخارجي إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا الغربية.

ولا يقصد هنا التقليل من أهمية الابتعاث الخارجي من حيث إنه يتيح الفرصة للتعايش مع تجارب الشعوب والتعلم من إيجابياتها والاطلاع على أحدث ما توصلت إليه المعرفة الإنسانية في هذا المجال. كما أنه في ظل حداثة الدراسات العلمية والتخصصية في مجال العمل مع المعوقين في الوطن العربي، يعتبر الابتعاث الخارجي وسيلة نافعة لإعداد الأكاديميين والبحاثة وغيرهم للعمل في الجامعات الوطنية والمعاهد العلمية بعد عودتهم لبلادهم. إلا أن أسلوب الابتعاث قد لا يكون مناسبًا بالدرجة نفسها فيما يتعلق بإعداد الكوادر الفنية المتوسطة technicians المعنية في العمل المباشر مع المعوقين نظرًا لاختلاف

الإطار الثقافي والاجتماعي من جهة، والصعوبات التي تواجه هؤلاء في تكييف ما تعلموه وفقًا لمتطلبات المجتمع المحلي نظرًا لحداثة سنهم وعوزهم للخبرة والتمرس.

وفيما يلي إيجاز للنقد الموجه لأسلوب الابتعاث الخارجي [٢، ص١٩]:

١ ـ التكاليف المادية الباهظة اللازمة لتغطية نفقات المبعوثين والتي على المدى الطويل تفوق كثيراً تكاليف إنشاء برامج أكاديمية محلية.

٢ ـ في العادة يتم تدريب المبعوثين في أقطار تختلف في خصائصها الثقافية والسياسية والاجتماعية عن موطن المبعوث. وحيث إنه لا يمكن فصل خدمات المعوقين المختلفة عن السياسات المختلفة السائدة في المجتمع فإنه يصعب في العادة على المتدرب بعد عودته أن يلائم بين مهاراته وخبراته وخصائص الخدمات المقدمة في مجتمعه.

٣ ـ كثيراً ما يتم تدريب المبعوثين في الخارج على أساليب عمل وباستخدام مستويات متقدمة من التقنية ليست متوافرة في بلادهم، ولدى عودتهم يكونون عرضة لمشاعر الإحباط علاوة على محدودية الاستفادة محليًا مما تعلموه في الخارج.

وعليه يجب أن تولي الخطة الوطنية للإعداد اهتمامًا خاصًا لإنشاء البرامج الأكاديمية المحلية. وحتى لو تعذر توفير الكادر الأكاديمي المناسب في المراحل الأولى فإن مثل هذا الكادر يمكن استقدامه من الخارج. ويمكن القول إن استقدام الكوادر الأكاديمية من الخارج للتدريب محليًا يعتبر في نواح كثيرة بديلاً أفضل من إرسال المتدربين للخارج. إذ علاوة على الاقتصاد في النفقات فإن وجود هذه الكوادر في برامج التدريب المحلية يتيح لها التعرف على خصائص المجتمع وطبيعة الخدمات المقدمة وإمكانيات تطويرها، وهذا بدوره سيقود إلى إجراء التعديلات المناسبة في البرامج التدريبية.

إضافة إلى البدائل السابقة فإن التدريب أثناء الخدمة يعتبر عنصرًا مهمًا لا غنى لأية خطة للتدريب عنه سواء في مجال صقل مهارات ومعلومات العاملين الذين سبق تأهيلهم أو

في مجال إعداد الفنيين المساعدين. كما أن التدريب أثناء الخدمة يسهم في حل المعضلات التي تواجه العاملين في الميدان من حيث إنه يتيح لهم فرصة الاستئناس مباشرة برأي الخبراء حول أفضل الحلول واختبار تلك الحلول ميدانيًا للتعرف على فعاليتها [٥، ص ص١٠٥-١١٤].

ويجب أن لا تكون برامج التدريب أثناء الخدمة برامج موسمية، وفي كثير من الأحيان تقوم الإدارات المختلفة بعقد دورات تدريبية قصيرة المدى دون دراسة كافية للاحتياجات الواقعية للعاملين. إن تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يتم بشكل موضوعي، وعلى ضوء تلك الاحتياجات يتم التخطيط إلى سلسلة متكاملة من الحلقات والورش التدريبية، خاصة تلك ذات الطبيعة التراكمية التي تقود بمجموعها إلى تكوين خبرة تعليمية متكاملة لدى المتدرب. وفي أي الأحوال فإن التدريب أثناء الخدمة يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند الترقية إلى وظائف أعلى أو القيادة في الميدان.

التطبيقـــــات

على ضوء ما سبق فإنه يمكن التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات والتطبيقات فيما يتعلق بإعداد العاملين مع المعوقين في الوطن العربي أهمها:

١ - إن حاجة أقطار الوطن العربي إلى العاملين المدربين للعمل في مجالات تعليم المعوقين وتأهيلهم ورعايتهم تعتبر حاجة ماسة خاصة في ضوء النمو المتوقع في مجال خدمات المعوقين لتشمل قطاعات أوسع حيث إن أكثر من ٩٠٪ من المعوقين العرب لا تصلهم الخدمات اللازمة. وتبرز في هذا المجال أهمية وضع الخطط الطموحة وطويلة المدى لإعداد الكوادر المؤهلة والمدربة للعمل في مجال تأهيل المعوقين وخدماتهم المختلفة سواء على المستوى القطري أو المستوى القومي.

٢ - إن برامج التدريب والإعداد القائمة والمنتظمة محدودة جدًا في عددها (٧ برامج فقط*) اثنان منها تختص بالتعليم العالي (دبلوم وماجستير) واثنان في المستوى الجامعي الأول

---

* من خلال المراجــع المتاحــة.

وثلاثة برامج في مستوى الدبلوم المتوسط على الرغم من أن الحاجة أكبر ما تكون من خريجي هذا المستوى. كما أن البرامج السبعة السابقة تقتصر على التربية الخاصة وتغفل التخصصات الأخرى ذات العلاقة كالتأهيل المهني وعلاج النطق، والتربية الرياضية المعدلة.

في ضوء ذلك فإن توفير الأعداد اللازمة من العاملين المؤهلين يتطلب عملاً متواصلاً وجهدًا مدروسًا لتأسيس العديد من البرامج التدريبية خاصة في المستويين الأول والثاني. وفي ظل الواقع الحالي من المؤكد أن أي قطر عربي لن يكون قادرًا على سد حاجته الفعلية من العاملين في مجال خدمات المعوقين قبل عقدين من الزمن في أحسن الأحوال. وتبرز الحاجة إلى دراسة أفضل السبل وأكثر الاستراتيجيات جدوى لاختصار عامل الزمن. وإضافة إلى ضرورة أن تتبنى كل جامعة عربية هذا الموضوع وتتصدى له فإنه يوصى بما يلي:

ا ـ النظر في إمكانية تعميم الاستفادة من نموذج التدريب الذي افترضته الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية للمتخلفين عقليًا، إذ إن هذا النموذج يعتبر ذا جدوى اقتصادية من حيث انخفاض التكاليف واختصار الزمن اللازم للتدريب دون أن يكون ذلك على حساب النوعية. إن النموذج السابق يتمتع بدرجة عالية من المرونة لتحقيق التوازن ما بين الإمكانات المتاحة والاحتياجات القائمة في كل التخصصات اللازمة في مجال المعوقين.

ب ـ في ضوء الاتجاهات الحديثة في تأهيل المعوقين وفي ظل ندرة الكفاءات المدربة يوصى بأن تحرص البرامج التدريبية على تزويد خريجها بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تجعل منها مهنيين متعددي الأدوار في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم resource persons وهذا يعني أن يصبح الاتجاه غير التصنيفي في التدريب أكثر شيوعًا وقبولاً في الدوائر الأكاديمية العربية [٦، ص٣٥].

جـ ـ الاستفادة القصوى من برامج الإعداد والتدريب المختلفة القائمة في مجالات الدراسة الأخرى. وتكتسب معاهد إعداد المعلمين وكليات المهن الطبية

المساعدة والمعاهد التطبيقية والمهنية أهمية خاصة في هذا المجال. [٧، ص ص٥٨-٥٩].

فعلى سبيل المثال، يمكن أن تقدم معاهد إعداد المعلمين عونًا مميزًا في مجال تأهيل معلمي التربية الخاصة. ففي العادة تقدم هذه المعاهد لطلابها تعليمًا عامًا في مجال العمل التربوي في السنة الأولى، وتهتم بالمواد التخصصية في السنة الثانية. إن إضافة تخصص تربية خاصة إلى التخصصات القائمة في أي معهد لا تتطلب إمكانات بشرية أو مادية كبيرة نظرًا لأن الطلبة يستفيدون من الطاقات الأكاديمية المتوافرة في مجالات التخصص الأخرى والتي تستطيع أن تغطي أكثر من نصف متطلبات التخصص في مجال التربية الخاصة. ومن الجدير بالذكر أن هذا الأسلوب أثبت نجاحه في العديد من الدول النامية (تايلاند، سنغافورة، الفلبين، ماليزيا) [٨، ص ص٢٧٩-٢٨١].

وإذا تعذر إيجاد مثل هذا التخصص في السنتين الدراسيتين العاديتين (في العادة دبلوم معهد المعلمين يتطلب سنتين دراسيتين) فإنه يمكن لهذه المعاهد أن تقدم تعليمًا وتدريبًا تكميليًّا لخريجيها الراغبين في العمل في مجال التربية الخاصة على نحو دبلوم خاص أو تدريب أثناء الخدمة.

وهنا يودّ الباحث أن يشير إلى أن ملاحظاته الميدانية للعاملين في ميدان التربية الخاصة في أكثر من قطر عربي قادته للاعتقاد إلى أن خريجي معاهد المعلمين الذين قدم لهم دورات تدريبية أثناء الخدمة كانوا أنجح من غيرهم من العاملين في الميدان. ومع أن هذه الانطباعات لا تشكل أساسًا موضوعيًّا يمكن أن يقاس عليه، إلا أنها قد تلفت النظر إلى أهمية معاهد المعلمين في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة.

ولا تقل كليات العلوم الطبية المساعدة أهمية عن معاهد المعلمين في هذا المجال إذ بإضافة بعض التعديلات البسيطة على برامجها القائمة تستطيع أن تخرج لنا أعدادًا لا بأس

بها من أخصائيي العلاج الطبيعي وأخصائيي قياس السمع والبصر القادرين على العمل في مجال خدمات المعوقين.

وبالمثل المعاهد الفنية والتطبيقية التي تستطيع أن تسد النقص الفادح في العاملين في مجال التأهيل المهني.

٣ ـ يلاحظ ضعف التعاون العربي في مجال تأهيل المعوقين بشكل عام، وغياب العمل العربي المشترك لإعداد العاملين وتبادل المعلومات والخبرات بشكل خاص. ولقد سبقت الإشارة إلى أن ارتفاع التكاليف المادية اللازمة لإنشاء البرامج الأكاديمية في الجامعات والنقص في الطاقات الأكاديمية تعتبر من أهم الصعوبات التي تعيق إنشاء البرامج الأكاديمية لإعداد مختلف فئات المهنيين المؤهلين للعمل مع المعوقين.

كما أن الأزمة الاقتصادية العالمية وتراجع العائدات النفطية العربية من المتوقع أن تؤدي إلى مضاعفة الصعوبات التي تواجه برامج التنمية في مختلف أقطار الوطن العربي خاصة غير النفطية منها والتي تعتمد اقتصادياتها بشكل كبير على تحويلات الأيدي العاملة المصدرة، وعلى المساعدات من الأقطار المنتجة للنفط. وإذا ما أخذنا في الاعتبار انخفاض الأهمية النسبية المعطاة لخدمات المعوقين في سلم أولويات التنمية، فإن الاستنتاج المنطقي هو أن الأغلبية الساحقة من أقطار الوطن العربي، على انفراد تصبح غير قادرة على توفير برامج التدريب اللازمة لإعداد العاملين مع المعوقين. لذا فإن العمل العربي المشترك في هذا المجال يكتسب أهمية خاصة. ويقترح الباحث أن يترجم هذا العمل المشترك بإنشاء مركز عربي للمعلومات وتدريب العاملين مع المعوقين. وتتمثل أهمية إنشاء مثل هذا المركز فيما يلي:

ا ـ يؤمل أن يكون المركز نموذجًا model تستفيد منه الأقطار العربية التي ترغب في إنشاء مراكز وطنية مشابهة في المستقبل.

ب ـ من المتوقع أن يؤدي إنشاء المركز إلى تقنين التعاون العربي في مجال الوقاية من الإعاقة وتأهيل المعوقين وذلك بتوفير القنوات المناسبة لتبادل الخبرات والمعلومات بين مختلف الفئات المهتمة بالموضوع .

جـ ـ يوفر المركز المقترح فرصًا مهمة للدول العربية الأقل نموًا (السودان، جيبوتي، اليمن الشمالي، اليمن الجنوبي، موريتانيا. . . إلخ) والتي من المتوقع أنها لن تسمح لها إمكاناتها المحدودة إنشاء مراكز للتدريب أو المعلومات في مجال الإعاقة في المستقبل القريب .

د ـ كبرنامج إقليمي فإنه سيتمتع بأولوية لدى برامج المعونة الفنية والمادية المقدمة من المنظمات والهيئات الدولية خاصة منظمات هيئة الأمم المتحدة وكالاتها المتخصصة وبرامج المعونة الفنية في الدول المتقدمة [٩، ص ص٨-١٣] .

ويعتبر المركز الإقليمي للتخلف العقلي في دول الكاريبي واحد من لأمثلة الناجحة للمركز المقترح . ومع اختلاف الوظائف والمهام المتوقعة تبقى تجربة المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين تجربة جديرة بالاعتبار.

وعلى الرغم من أن تناول التفصيلات المتعلقة بالمركز المقترح ليس من ضمن اهتمامات هذا البحث إلا أنه لا بأس من الإشارة إلى بعض الشروط التي يعتقد أنها ضرورية لنجاح المركز المقترح :

ا ـ حتى يكون المركز نموذجًا يحتذى وحتى يكون أكثر قدرة على الاستجابة للحاجات القائمة، يجب أن تتضمن أنشطة المركز برامج التدريب وبنكًا للمعلومات إضافة إلى الأنشطة البحثية المختلفة (سيتم توضيح هذا البند لاحقًا) .

ب ـ يفضل أن يتبع المركز هيئة إقليمية تطوعية أو شبه حكومية لتحاشي الصعوبات المرتبطة بالعمل العربي الرسمي إذ مما يؤسف له أن الخبرات المرتبطة بذلك النمط من العمل المشترك غير مشجعة . كما أن تبعية المركز لهيئة غير حكومية تسمح له بالاستفادة من مصادر التمويل المختلفة خاصة التبرعات والهبات .

ويعتقـد البـاحث أن بإمكـان برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية إنشاء مثل هذا المركز بالتعاون مع مختلف الجهات الوطنية والإقليمية والدولية المهتمة بمثل هذا الموضوع.

جـ ـ من المستحسن أن يراعى في اختيار دولة المقر مجموعة من الاعتبارات التي تساعد في إنجاحه ومنها:

١ ـ أن يكون القطر في موقف يسمح له بتقديم بعض التسهيلات المادية والمعنوية.

٢ ـ أن يكون مستوى خدمات المعوقين في ذلك القطر مرضيًا ويسمح بتوفير التدريب الميداني لمنتسبي المركز بتعدد المؤسسات والمعاهد والبرامج التي تستخدم في هذا التدريب.

٣ ـ أن يكـون القـطر في موقع متوسط من الوطن العربي لتسهيل الاتصال والسفر بتكاليف أقل. كما يجب أن تؤخذ تكاليف الحياة بعين الاعتبار بحيث تكون مناسبة وغير مرهقة لموازنة المركز.

٤ ـ أن يتوافر فيه جامعات ومعاهد للتعليم العالي بحيث يمكن للمركز أن يستفيد من بعض إمكاناتها كالمكتبات وتوافر أعضاء هيئة التدريس. . . الخ.

٥ ـ أن تسمح التقاليد المرعية بتدريب الجنسين معًا، إذ كما سبق وأن أشير فإن نسبة كبيرة من العاملين في الميدان خاصة مع الأطفال المعوقين هم من الإناث.

وفيما يلي عرض سريع لأهم الأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها المركز:

١ ـ *في مجال التدريب*

ا ـ برنامج أكاديمي متوسط في مجال التربية الخاصة والتأهيل.

ب ـ دورات تدريبية قصيرة للعاملين في الميدان في موضوعات متخصصة.

جـ ـ ورشة تدريب متنقلة mobile training team لتدريب الأهل والعاملين المبتدئين مع المعوقين.

د ـ دورات متخصصة لإعداد المدربين (تدريب المدربين) في مجال التربية الخاصة والتأهيل ليقوموا بدورهم بالقيام بأنشطة التدريب الميداني أثناء الخدمة.

٢ ـ *في مجال الدراسات والمعلومات*

ا ـ إجراء البحوث والدراسات المتصلة بميدان الإعاقة وخدمات المعوقين .

ب ـ إنشاء مكتبة قومية وبنك معلومات قومي في مجالات الإعاقة المختلفة .

جـ ـ القيام بتعميم المعلومات حول القضايا المختلفة المرتبطة بالإعاقة باستخدام الوسائل المقروءة والمرئية والمسموعة .

د ـ إصدار مجلة علمية متخصصة في شؤون التربية الخاصة والتأهيل لنشر المعرفة العلمية ولتسهيل عملية نشر الأكاديميين لأبحاثهم حيث يلاحظ ضعف اهتمام الدوريات العلمية الأخرى بنشر مثل تلك الأبحاث بحجة عدم الاختصاص .

هـ ـ إنشاء مركز مصادر resource centre يتضمن نماذج وأمثلة لمختلف المستحدثات التقنية والوسائل والمناهج المستخدمة في تأهيل المعوقين .

و ـ العمل مع الجهات الأكاديمية والمجامع اللغوية من أجل تعريب المصطلحات الأجنبية المستخدمة في مجال الإعاقة .

ي ـ تقديم الاستشارات للدول والجمعيات والأفراد في مجالات الإعاقة المختلفة .

ع ـ عقد وتنظيم المؤتمرات العلمية والندوات والحلقات الدراسية .

٤ ـ إضافة إلى الاستنتاجات والملاحظات التي سبق ذكرها ، تجدر الإشارة إلى قضية مهمة تتعلق بضعف الاتصال بين الأكاديميين والمهنيين العاملين والمهتمين في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم . ومن المؤكد أن التواصل المستمر والمنظم سيسهم بشكل واضح في إغناء الخبرة ويوفر آفاقًا جديدة للنمو المهني ويعزز مكانة المهنة . لذا يقترح أن تتظافر الجهود لتأسيس اتحاد مهني عربي لمختلف العاملين في مجالات الإعاقة .

ومن المتوقع أن الاتحاد المقترح سيكون ذا طابع علمي وفني وليس تجمّعًا نقابيًا . إن وجود مثل هذا الاتحاد سيؤدي إلى نتائج إيجابية على مختلف الأصعدة . وتكفي الإشارة إلى أن المنظمات المهنية تلعب في العادة دورًا أساسيًا في تقدم المهنة وتطورها ، من خلال العمل المهني الجاد وتبادل الخبرات والمعلومات وإرساء التقاليد المهنية ، وعقد المؤتمرات الدورية ، وإصدار المجلات المهنية ، وغيرها من الوسائل .

المراجع

[١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *دليل معاهد إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيل المعوقين في الوطن العربي*. تونس، ١٩٨٦م.

[٢] Warms, D., and S. Hammerman. *The Rehabilitation Decade: The First Years 1970-1972.* New York: Rehabilitation International, 1972.

[٣] Qaryouti, Yousef. "Special Education in Jordan: A Present Status and Needs Assessment Study." Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1983.

[٤] Roher, A. "Choices in Preparation of Personnel in Mental Retardation and Developmental Disabilities - A Planned Approach to Meeting International Needs." In *IISMH Proceeding of the 7th Congress on the Mentally Handicapped.* Bruxelles: Auther, 1978, 295-300.

[٥] Bucibci, M., and M. Brau. "Training Specialized Staff for the Mentally Handicapped: An Approach for Developing Countries." *Assignment Children*, 53/54 (1981), 105-14.

[٦] شعبة الإعلام الاقتصادي والاجتماعي. «عقد الأمم المتحدة للمعوقين ١٩٨٣ - ١٩٩٠م: برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين.» نيويورك: الأمم المتحدة، ١٩٨٣م.

[٧] Perquet, O. *Community Based Rehabilitation Services: The Experience of Bacolod, Philippines and the Asia/Pacific Region.* New York: World Rehabilitation Fund, 1984.

[٨] Specko, O. "Personnel Preparation: International Comparisons." In Fink, A., ed. *International Perspectives on Future Special Education: Proceedings of the First6 World congress on Future Special Education.* Reston: Council for Exceptional Children, 1978; pp. 279-81.

[٩] Jansson, K. "Technical Co-operation for Disability Prevention and Rehabilitation: Consideration for Future Action." Paper Presented at The World Symposium of Experts on Technical Co-operation Among Developing Countries and Technical Assistance in the Field of Disability Prevention and Rehabilitation. Available from IYDP Secretariate, Vienna, 1981.

General Considerations of National Plans for Training Professionals in Special Education and Rehabilitation

Yousef Qaryouti
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The lack of trained professionals in the fields of rehabilitation and special education in the Arab World is considered to be a limiting factor for the development of services for the handicapped. Therefore, national plans for the development of human resources in the Arab region, should give a higher priority for training programs of special education and rehabilitation professionals. The aim of this study is to article the major factors which should be considered by short-term and long-term plans for training professionals to work with the disabled. The study also discussed in detail various levels and methods of training assumed to be appropriate for the Arab countries. Based on the present status of existing training programs several recommendations were suggested, one of which is the establishment of a regional center for training and information on disability.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٥٩ - ٣٩٩ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية وأسبابها: دراسة ميدانيـة

زينب علي الجبر* و دلال عبدالواحد الهدهود**

* أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة الكويت و** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية الأساسية، الكويت

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى التعرف على ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية والأسباب الحقيقية التي تدفعها إلى طلب التقاعد مبكرًا. وتتمثل خطوات الدراسة في الإطار النظري للدراسات المتعلقة بظاهرة تقاعد المعلمة، ثم دراسة ميدانية على عينة من المعلمات الكويتيات المتقاعدات وعددهن ٨٩ معلمة. وقد استخدمت استبانة للتعرف على أسباب تقاعد المعلمة الكويتية وهي مكونة من جزئين، يتضمن الجزء الأول ثمانية متغيرات متعلقة بالشخصية الذاتية بالمعلمة ويشتمل الجزء الثاني على ثلاثة وعشرين بندا تتناول الظروف الاجتماعية والاقتصادية والإدارية والمهنية. واستخدم المتوسط الحسابي والنسب المئوية في التحليل الإحصائي في الوصول إلى تفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة. ثم طرحت بعض التوصيات التي يمكن أن تعين على الحد من ظاهرة التقاعد.

أولاً : مقدمـــة

تعتبر ظاهرة العزوف عن مهنة التدريس والتسرب منها من الظواهر التي يعاني منها العديد من أقطار الوطن العربي. فنتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتطورات العلمية والتقنية التي تشهدها الساحة العربية لم تعد مهنة التدريس تتناسب وطموحات من يعمل بها، أو تشبع احتياجاته المتعددة.

لقد أولى المسؤولون التربويون في معظم الأقطار العربية هذه الظاهرة اهتمامًا كبيرًا حيث أجريت عدة دراسات للوقوف على الأسباب الكامنة وراء هذا العزوف أو التسرب، ولعل أبرز هذه الدراسات تلك الدراسة الشاملة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية [١] والتي هدفت إلى معرفة أسباب ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس في مراحل التعليم قبل الجامعي على مستوى الوطن العربي وفي كل بلد عربي على حدة من واقع متطلبات أربعة: نفسية، واجتماعية، ومادية ومهنية. وكانت عينة الدراسة الإجمالية ٢٢٠٠ فرد شملت ١٠٠٠ من طلاب وطالبات السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية و ٥٠٠ من طلبة وطالبات كليات التربية و ٦٠٠ من المعلمين والمعلمات و ١٠٠ من خبراء وخبيرات التربية والتعليم في الأقطار العربية.

وأهم نتائج هذه الدراسة وجود نسبة ٤٧,٣٪ من المعلمين والمعلمات غير راضيين عن مهنتهم، وترجع أسباب عدم الرضا عن المهنة للعوامل التالية:

١) أسباب مادية (الرواتب، فرص الترفيه، الحوافز، المكافآت)
٢) أسباب مهنية (عبء التدريس وكثافة الفصول)
٣) أسباب مهنية تتصل بالأنظمة الإدارية
٤) أسباب اجتماعية (دور المهنة في خدمة المجتمع)

كما دلت الدراسة على أن ٤٠,٣٪ من المعلمين والمعلمات يرغبون في ترك مهنة التدريس.

وعلى نطاق دول مجلس التعاون الخليجي قام مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ١٩٨٦م بعقد ندوة تحت عنوان «المعلم قيمة وأثر في منطقة الخليج العربي» [٢]. وقد جاء في نهاية التقرير الختامي للندوة أن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على دول الخليج أثرت تأثيرًا كبيرًا على الأفراد، من حيث قيمهم ومعايير سلوكهم الاجتماعي، وأن المعلم في النهاية يتأثر بهذه الدوامة من المصاعب المتلاحقة في المنطقة مما يؤدي بالتالي إلى تأثر وضعه ومركزه المهني والاجتماعي، ولذلك فهو يبحث عن شتى السبل التي ستخرجه من دوامة التدريس. ولقد تسرب العديد من المعلمين والمعلمات من هذه المهنة مؤثرين عليها وظائف أخرى تمنح مرتبات وعلاوات وحوافز أفضل.

وفي دراسة لفاروق الفرا [٣] عن اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي، طُرحت بعض التوصيات منها إعادة النظر في حجم الأعباء والمسؤوليات

الملقاة على عاتق المعلم العربي مثل: نصابه التعليمي والأعمال الإضافية التي يقوم بها أو ما يصرفه عن تنمية ذاته وتجديد أدائه.

وهناك دراسة ثانية قام بها عبدالعزيز الجلال [٤] عن دور التربية في التنمية، تطرق فيها إلى وضع المعلم أثناء مناقشته لمشكلات الكفاية الداخلية وسد العجز في مدارس أقطار الجزيرة العربية وقد استخلص المشكلات التالية:

١) قلة أعداد المعلمين المواطنين وعزوفهم عن مهنة التدريس
٢) عدم توافر الخبرات اللازمة واستمرارها بسبب ترك المهنة
٣) النظرة الاجتماعية الدونية للمعلم وبخاصة معلم المرحلة الابتدائية
٤) غياب الجو الديمقراطي داخل المدرسة وضعف المشاركة
٥) ضعف الرغبة في الانتماء للمهنة بالرغم من ممارستها

ولقد أولت دولة الكويت في مسيرتها التربوية اهتمامًا خاصًا لدور المعلم، فعملت على إعداد أبناء الوطن من معلمين ومعلمات، وتأهيلهم تأهيلاً يتناسب والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها البلاد نتيجة لتدفق البترول وتسويقه. ونظرًا لزيادة الطلب على التعليم من قبل المجتمع الكويتي رأت الدولة أن توفر المعلمين والمعلمات من أبناء الوطن وهذا يعد مطلبًا ضروريًا كان لابد من السعي إليه. فتم في العام الدراسي ١٩٦٥/٦٤م افتتاح معهدي المعلمين والمعلمات ليستقبلا طلبة المرحلة المتوسطة. وكانت الدراسة في هذين المعهدين تمتد إلى أربع سنوات لإعداد معلمين ومعلمات للتدريس في المرحلة الابتدائية.

وبعد زيادة الإقبال على هذين المعهدين وعلى مهنة التدريس رأت الوزارة إحلال داري المعلمين والمعلمات محلهما وكان ذلك في بداية العام الدراسي ١٩٧٤/٧٣م على أن يستقبلا طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، وأن تكون الدراسة فيهما لمدة سنتين. وفي ١٩٨٦/٨٥م رأت الوزارة أن تمتد الدراسة في معهدي المعلمين والمعلمات (اللذين تحولا إلى كلية التربية الأساسية) إلى أربع سنوات على أن يُعد الخريجون للعمل في رياض الأطفال

والمرحلة الابتدائية. وكان عام ١٩٨٠-١٩٨١م قد شهد إنشاء كلية التربية بجامعة الكويت لإعداد المعلمين والمعلمات للتدريس في جميع المراحل الدراسية.

وتتضح من هذا العرض محاولات الكويت للارتقاء بإعداد وتأهيل المعلمين والمعلمات حتى يكون على مستوى علمي عال. ومازالت الكويت بحاجة ماسة إلى المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات على الرغم من الأعداد الكبيرة التي تخرجها كلية التربية الأساسية، وكلية التربية بجامعة الكويت. ولكن المتتبع لعمليات تقاعد المعلمات التي حدثت في السنوات الست الأخيرة يلاحظ ارتفاع أعدادها بشكل ملحوظ، الأمر الذي يجعل من ذلك مشكلة هدر ستواجه المسؤولين التربويين إذا لم يتداركوا هذا الأمر من بدايته، حيث تدل إحصائيات وزارة التربية على أن عدد المتقاعدات في العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩م كان لا يتجاوز عشر معلمات أي بنسبة ٠,٢٠٪ من العدد الإجمالي للمعلمات الكويتيات الذي بلغ ٥٥١٠ معلمات بينما ارتفع هذا العدد في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥م إلى ١٣٢ معلمة أي بنسبة ٢,٠٪ من العدد الإجمالي للمعلمات الكويتيات الذي بلغ ٧٢٠٨ معلمات وتبرز خطورة المشكلة عندما يتضح أن ١٠٥ معلمات من أصل هذا العدد قد تقاعدن ولم تتجاوز أعمارهن الخامسة والثلاثين عامًا.

ولاشك أن هذه الظاهرة تستدعي الاهتمام، وتدارس الأسباب الكامنة وراءها وهذا ما حدا بالباحثتين القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والمهنية الكامنة وراء ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية.

١ - هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية والأسباب الحقيقية التي تدفعها إلى طلب التقاعد مبكرًا في وقت تشتد فيه حاجة البلاد إلى الكفاءات الوطنية الشابة المدربة للمساهمة في التنمية الشاملة.

٢ - مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في معرفة الأسباب الكامنة وراء تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا ويمكن أن تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول

أي المتغيرات التالية لها الدور الأكبر في حدوث ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية : العمر، سنوات الخبرة، المادة الدراسية، المرحلة التعليمية، المؤهل الدراسي، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، ومتوسط دخل الأسرة؟

السؤال الثاني

أين تتركز ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية بشكل كبير وبكثرة في كل من مكونات المتغيرات المذكورة؟

السؤال الثالث

هل يتم التقاعد ـ في الغالب ـ لأسباب ذاتية ـ اجتماعية تتصل بالمعلمة أم لأسباب مهنية إدارية تتصل بطبيعة العمل ومقتضياته؟

٣ ـ أهمية الدراسة

إذا كان استثمار الموارد البشرية بكافة قطاعاتها استثمارًا ناجحًا من أهم دعائم التنمية فإن الكفايات التعليمية المتمثلة في المعلمات العاملات في مدارس التعليم العام تعتبر من أهم هذه القطاعات لما لدور هذه الفئة من آثار تربوية واجتماعية بالغة الأثر في تقدم المجتمع وتطوره. ولقد أولت دولة الكويت عمليات إعداد المعلمة الكويتية وتأهيلها لكي تنخرط في سلك التدريس بكفاءة عالية اهتمامًا بالغًا، إيمانًا منها بأنها خير من يحمل الرسالة ويؤدي الأمانة.

وتعتبر ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية المبكر إهدارًا تربويًا لابد من الحد منه. لذلك تعتقد الباحثتان أن لهذه الدراسة أهمية خاصة حيث إنها ستساعد على الكشف عن الأسباب التي تدفع المعلمة الكويتية إلى التقاعد في سن مبكرة، الأمر الذي سيساعد المسؤولين في وضع المعالجات التربوية الصائبة لهذه الظاهرة. كما أن هذه الدراسة تعتبر الأولى من نوعها في دولة الكويت على حد علم الباحثتين.

٤ ـ حدود الدراســـة

تقتصر الدراسة على تقصي ظاهرة التقاعد لدى المعلمات الكويتيات اللاتي تقاعدن خلال الأعوام الدراسية ٨٣/١٩٨٤، ٨٤/١٩٨٥م، ٨٥/١٩٨٦م. حيث لوحظ تفشي هذه الظاهرة بشكل واضح مما يستدعي النهوض بمثل هذه الدراسة الميدانية.

٥ ـ إجــراءات الدراســة

ا ـ عينة الدراســة

شملت الدراسة كل المعلمات الكويتيات اللاتي تقاعدن في الأعوام الدراسية ١٩٨٤، ٨٤/١٩٨٥، ٨٥/١٩٨٦م اللاتي بلغ عددهن الإجمالي حسب إحصائية وزارة التربية الصادرة بتاريخ ٢٧/١/١٩٨٦م ٢٤٧ معلمة وقد تم الحصول على عناوينهن وأرقام هواتفهن من جمعية المعلمين الكويتية ليسهل الاتصال بهن وأخذ المعلومات اللازمة من واقع الميدان.

ب ـ أداة الدراســة

صممت الباحثتان استبانة مكونة من جزئين، يتضمن الجزء الأول ثمانية متغيرات متعلقة بالمعلمة هي: العمر، سنوات الخبرة، المادة الدراسية، المؤهل الدراسي، المرحلة الدواسية، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، ومتوسط دخل الأسرة. ويشتمل الجزء الثاني على ثلاثة وعشرين بندًا تتناول الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والإدارية والمهنية التي قد تدفع المعلمة الكويتية إلى طلب التقاعد. وقد طلب من المعلمات المتقاعدات إبداء آرائهن حول هذه الظروف والأسباب. وقد أرسلت الاستبانات إلى المعلمات المتقاعدات عن طريق البريد وتمت متابعة الاستبانات عن طريق إرسال خطاب متابعة وتم إرسال ١٠٠ استبانة جمع منها ٨٩ استبانة أي بنسبة ٣٦٪ من الحجم الإجمالي للعينة الكلية.

جـ ـ ثبـات الاستبانة

تم استخراج معامل ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية لبنود الاستبانة التي قام بها الحاسوب باستعمال معادلة بيرسون العامة. وكان معامل الثبات هو ٠,٧٠ حيث

أخذت الدرجة الكلية لمجموعة البنود الفردية ومجموعة البنود الزوجية واستعملت معادلة بيرسون للربط بينهما.

٦ ـ الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة

١ ـ إيجاد المتوسط الحسابي لكل متغير من متغيرات الدراسة لمعرفة دوره في حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمة الكويتية.

٢ ـ إيجاد النسبة المئوية لكل متغير من متغيرات الدراسة لمعرفة أي فئة أو بند في كل متغير تظهر فيها ظاهرة التقاعد بكثرة.

٣ ـ إيجاد النسبة المئوية لكل من مجال «ا» (الظروف الذاتية ـ الاجتماعية) ومجال «ب» (الظروف المهنية ـ الإدارية) لمعرفة أي المجالين كان سببًا غالبًا في حدوث ظاهرة التقاعد.

ثانيًا : الإطـــار النظـــري

سيتم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع التقاعد حيث لاحظت الباحثتان قلة الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، فهناك دراسات توضح الأسباب التي تدعو المعلمين والمعلمات للعزوف عن مهنة التدريس والتسرب منها. وقد قسمت الباحثتان تلك الدراسات إلى قسمين:

ا ـ دراسات تعزو ظاهرة التقاعد إلى عوامل مهنية ـ إدارية.
ب ـ دراسات تعزو الظاهرة ذاتها إلى عوامل ذاتية ـ اجتماعية.

وفيما يلي عرض موجز لطبيعة هذه الدراسات والنتائج التي أسفرت عنها:

١ ـ العوامل المهنية ـ الإدارية

للعوامل المهنية والإدارية التي تتعلق بطبيعة العمل مثل الأسلوب الإداري الممارس من قبل ناظر وناظرة المدرسة والأعمال المسندة للمعلمين واللوائح والقوانين دور واضح في تحديد الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

فقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أن هناك علاقة ارتباطية بين الأسلوب الإداري لناظر وناظرة المدرسة والإحساس بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. فقد أكدت نتائج دراسة قام بها بيرى فاربر Barry Farber [٥] أن اشتراك المعلم في إدارة المدرسة وتنمية ولائه للتنظيم الإداري تحد من إحساسه بالاحتراق النفسي. كما جاء في دراسة أجراها ديفيد ليش David Leach [٦] أن سوء الإدارة المدرسية وخاصة عدم استشارتها للمعلمين في الشؤون الخاصة بالإدارة المدرسية وعدم توفير الوسائل المطلوبة لمهنة التدريس من أهم الأسباب التي تؤدي إلى شعور المعلمين بالضغوط مما يؤدي إلى رفع معدلات التسرب. وفي دراسة أجراها هولدأوى Holdaway [٧] لتحديد احتياجات المعلمين ليكونوا أكثر فعالية في عملهم وقد اعتبر هذه المتطلبات مصادر للرضا الوظيفي لدى المعلمين وجاءت بالترتيب التالي:

١ ـ فصول دراسية قليلة الكثافة
٢ ـ وقت أطول للإعداد
٣ ـ تلقي مساعدة من متطوعين
٤ ـ تقليل ساعات المراقبة والواجبات الإدارية
٥ ـ الرواتب
٦ ـ توفير بيئة مادية أفضل
٧ ـ زيادة المشاركة بالقرارات التربوية

وأسفرت دراسة قام بها بيسلى Beasly [٨] التي طبقت على ٧٦ مدرسًا ومدرسة في مدارس ريفية وغير ريفية في بداية العام الدراسي على أن هناك عوامل ضغط يعاني منها المدرسون مثل: فقدان الدعم المعنوي من أولياء أمور الطلبة، وعدم وضوح القوانين والنظم الإدارية، وعدم وجود نظام تقويمي قائم على أسس علمية.

وليس من شك في أن هناك علاقة طبيعية بين المناخ الذي يسود المدرسة والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات وقد أكدت فرجينيا Virginia [٩] على ذلك في دراستها حين قامت بدراسة لمقارنة الرضا الوظيفي لدى العاملين في إدارات ذات مناخ يشجع على

الانطلاق والإبداع، والرضا الوظيفي للعاملين في إدارات يتسم مناخها بالصرامة والسلطة والحد من حرية المعلم. وجاءت نتائج الدراسة مؤيدة لوجود علاقة ارتباطية موجهة لصالح المجموعة التي تمارس عملها في مناخ يتسم بإعطاء الحرية للمعلمين في التخطيط لعملهم ومساعدتهم على الابتكار فيه.

وهناك دراسة أجراها دانسي Dansie [١٠] بهدف دراسة العلاقة بين استقلالية المعلمين والمعلمات واتصالهم مع ناظر وناظرة المدرسة والرضا الوظيفي لديهم. ومن نتائج هذه الدراسة أنه وجد أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات واستقلاليتهم. كما أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقاتهم بناظر وناظرة المدرسة. وكشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات وحجم المدرسة، أو المرحلة الدراسية أو مدة الخبرة أو المؤهلات العلمية.

ودرس كحيلة [١١] العلاقة بين التحرك الوظيفي لدى المعلمين ورضاهم الوظيفي في المدارس الثانوية خلال العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤م. كشفت تلك الدراسة عن النتائج التالية:

١ ـ لناظر وناظرة المدرسة دور كبير في إثارة الدافعية لدى المعلمين والمعلمات وإقبالهم على المهنة.

٢ ـ المعلمون القدامى راضون عن وظائفهم أكثر من المعلمين الجدد.

٣ ـ العوامل الثلاثة الأولى التي تعزز الرضا الوظيفي هي:

ا ـ العلاقة الجيدة مع ناظر وناظرة المدرسة

ب ـ العلاقات الجيدة مع الطلبة

جـ ـ العلاقات الجيدة مع رفقاء المهنة وأولياء الأمور

٤ ـ أما العوامل الثلاثة الأولى التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي فهي:

ا ـ طابع القيادة

ب ـ الأمان الوظيفي

جـ ـ العلاقات الشخصية غير الودودة مع الناظر

وخرجت الدراسة بالتوصيات التاليــة:

١ ـ التدقيق في اختيار نظار وناظرات المدارس.

٢ ـ تدريب القوى البشرية المرشحة لتولي المناصب القيادية في المدرسة على مبادىء الإدارة والإشراف التربوي ثم اختيار المناسب منهم.

٣ ـ تقديم برامج تدريبية لنظار وناظرات المدارس في أصول الإدارة التربوية والإشراف التربوي.

وفي دراسة سابقة أجراها ستايلز وكافانغ Styles and Cavanagh [١٢] هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلم وتجعله راغبًا في ترك المهنة، كان من نتائجها ما يلي: إن لكل من العوامل التالية أثرًا كبيراً في عدم الرضا الوظيفي للمعلم:

١ ـ المعوقات المهنية والقرارات الإدارية غير المناسبة.

٢ ـ عدم مناسبة مهنة التدريس لتوقعات المعلمين سواء من حيث مكانتهم الاجتماعية أو الأعباء الوظيفية التي يقومون بها.

٣ ـ عدم ارتكاز تقويم أعمالهم من قبل الموجهين التربويين ونظار المدارس على أسس سليمة.

وقد أجرى حمدي الجندلي [١٣] دراسة للتعرف على العلاقة بين المتغيرات النفسية والمهنية لدى معلم المرحلة الابتدائية في الكويت ورضاه عن المهنة. أوضحت نتائج هذه الدراسة على أن بيئة العمل الخاصة بالمعلمين لها دور كبير في تحديد درجة الرضا الوظيفي لديهم.

وقد أسفرت نتائج دراسات كل من بلاس جوزيف Joseph Blase [١٤] وستكليف كارياكو Sutcliffe, Kyriacou [١٥] وبرات Pratte [١٦] ودونهام Dunham [١٧] وفارل أولاندر Farall, Olander [١٨] و ريتشاد شواب Richard Schwab [١٩]، عن أن أعباء العمل المتمثلة فيما يلي: عدم تحديد الأدوار والواجبات التي يجب على المعلم القيام بها، ضيق الوقت وكثرة الأعمال التي يجب أن يقوم بها المعلم مثل: تصحيح الاختبارات، الواجبات

المنـزلية، الإشراف على الطلبة الضعاف، رعاية المتفوقين، إقامة علاقة سوية مع الطلبة وذويهم، من الأمور التي تؤدي إلى شعور المعلم بكثرة الضغوط الواقعة عليه.

كما أن هناك دراسة أجرتها مارى ميكر Marie Meeker [٢٠] هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي واستقالات المعلمين، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والجهد الجسماني والفكري الذي يبذله المعلم.

٢ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والعلاقة بين الزملاء.

٣ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والعلاقة مع الموظفين الإداريين بالمدرسة.

٤ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي وحب العمل والشعور بالانتماء إلى الوظيفة.

٥ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والمعلومات المتوافرة عن العمل والدورات التدريبية.

وأوصت الدراسة بأهمية الحد من عمليات الاستقالة الناتجة عن عدم الرضا الوظيفي مثل إجراء المقابلات وتكوين اللجان لوضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تحد من عزوف المعلمين والمعلمات عن مهنة التدريس.

وقد أوصى فاروق الفرا [٣] في دراسة للتعرف على اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي بإعادة النظر في حجم الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقه مثل نظامه التعليمي والأعمال الإضافية التي يقوم بها وما يعوقه عن تنمية ذاته وتجديد أدائه.

٢ - عوامل ذاتية - اجتماعية

للعوامل الذاتية التي تتعلق بشخصية المعلمين وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية دور رئيس في تحديد درجة الرضا الوظيفي لديهم عن مهنة التدريس. ففي دراسة أجراها علي

عسكر [٢١] هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لـ ١١٣٢ من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام بالكويت، وقد أسفرت عن النتائج التالية:

١ ـ عدم رضا المعلمين والمعلمات عن رواتبهم
٢ ـ عدم توافر فرص للمعلمين لتكملة تعليمهم
٣ ـ النظرة الاجتماعية المتدنية لمكانة المعلم

كما أسفرت دراسة قام بها سيرجيوفانى Sergiovanni [٢٢] عن أن الظروف العائلية للمعلمين من العوامل التي قد تؤدي إلى شعور المعلمين بعدم الرضا عن مهنتهم. ولقد أوضح جوزيف بلاس Joseph Blase [٢٣] أن عدم تقدير المجتمع لمهنة التدريس من العوامل المؤدية إلى شعور المعلمين بالضغوط الواقعة عليهم. كما أكدت دراسة أجراها أحمد شكري [٢٤] النتيجة ذاتها حيث كانت النظرة الاجتماعية الضيقة لهذه المهنة من أهم أسباب عزوف المعلمين عن مهنة التدريس. وكذلك أسفرت نتائج دراسة قام بها شارلز وريتشارد وجون .Charles, V., Richard R. & Jhon K [٢٥] أن ٨٥٪ من أفراد العينة البالغ عددهم ٤٠٠ مدرس أفادوا أن تدني مكانة المعلم الاجتماعية من العوامل التي تشعرهم بعدم الرضى عن وظيفتهم.

وفي دراسة تمت بالكويت قام بها كل من نجاة المطوع، أحمد بستان وعمر بكيش [٢٦] هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف المعلمين والمعلمات من العاملين في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية عن مهنة التدريس وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

١ ـ وجد أن النسبة قد بلغت ١٠٪ من إجمالي المعلمين والمعلمات والعاملين برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية يتقاعدون قبل بلوغ سن التقاعد.

٢ ـ وأن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات غير راضين عن رواتبهم.

٣ ـ وأن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات يرون أن المكانة الاجتماعية للمعلم متدنية بالنسبة للمهن الأخرى.

٤ ـ وأن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات يرون أن مهنة التعليم شاقة ومرهقة وتستنفد الوقت والجهد في المدرسة والبيت، وأنها لا تتمتع باحترام الطلاب والطالبات الذين يثيرون الكثير من المشكلات.

وهنـاك دراسـات توضح الأسباب التي تدعو المعلمين والمعلمات للعزوف من مهنة التدريس ومن بين هذه الدراسات، دراسة أجراها مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض [٢٧] للتعرف على أسباب العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية. من أهم نتائجها ما يلي:

١ ـ أن نسبة ٣٦,٦٢٪ من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية تركوا مهنتهم.
٢ ـ وأن الأسباب الرئيسة التي تدفع المعلمين السعوديين لترك مهنتهم هي: الأسباب الوظيفية والأسباب المالية والأسباب الاجتماعية.

وهنـاك العديد من الدراسات أثبتت أن للعوامل الاقتصادية أثرًا كبيرًا على شعور المعلمـين بالـرضا الوظيفي حيث أثبتت دراسة بارى فاربر Barry Farber [٢٨] أن ندرة الفرص المتاحة للترقي في مهنة التدريس من أهم الأسباب التي تؤدي إلى شعور المعلمين بالضغوط والاحتراق النفسي. كما أسفرت نتائج دراسة قام بها ساروس Sarros [٢٩] عن أن نظام المكـافـآت ونـدرة فرص الـترقي من الأسباب المؤدية إلى الاحتراق النفسي لدى المعلمين. وحاولت ندوو اوهيكينيه Ndu and Ohikhena [٣٠] التعرف على الاحتياجات الوظيفية للمعلمين النيجيريين. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين يهتمون اهتمامًا شديدًا بكفاية المرتب الذي يتقاضونه وفرص الترقي الوظيفي المتاحة.

كما أكدت نتائج دراسة قام بها محمد إسماعيل ظافر [٣١] أن طبيعة العمل في المدرسة وعدم إتاحة الفرص للترقي والراتب الذي يتقاضاه المعلم مقارنة بالجهد الذي يبذله لا يغري بالإستمرار بمهنة التدريس.

وفي دراسة أجراها سليمان الشيخ ومحمد سلامة [٣٢] حول الرضا المهني للمعلمين في قطر، توصـلا فيهـا إلى أن هناك عزوفًا عن مهنة التدريس بسبب قلة فرص الترقي، وضعف المكافآت المالية مما أدى إلى وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين تجاه مهنة التدريس.

أما عن المكانة الاجتماعية للمعلم في الكويت فقد تناولها الباحثان عبدالرحيم صالح عبدالله وعمر بكيش [٣٣] وقد أسفرت الدراسة عن التالي :

١ ـ تدني رواتب المعلمين والمعلمات في دولة الكويت.
٢ ـ الغالبية العظمى من المعلمين ونسبة لابأس بها من المعلمات يرغبون في البحث عن أعمال إضافية خارج أوقات الدوام لسد متطلبات الحياة المتزايدة.
٣ ـ نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات غير راضين عن المكانة الاجتماعية للمعلم.

كما أقر البحث التوصيات التالية :
١ ـ تحسين الأوضاع الاقتصادية للمعلم.
٢ ـ إسهام مختلف وسائل الإعلام بتوعية الرأي العام بأهمية المعلم في نهضة المجتمع.
٣ ـ مراعاة الظروف الاجتماعية للمعلم وتوفير حاجاته المهمة.
٤ ـ تعديل اللوائح والقوانين التي تُلقي ظلالاً من الشك على المعلم وعلى تصرفاته.

وقد أوصى التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم الذي عقد في الكويت في مارس ـ إبريل ١٩٨٧م [٣٤] بالتوجيهات التالية :

١ ـ توفير نظام للحوافز يشجع المعلمين على الإقبال على مهنة التدريس.
٢ ـ تطوير أساليب التوجيه الفني نحو مزيد من معاونة المعلم على التقويم الذاتي.
٣ ـ اتخاذ الإجراءات كافة التي تكفل كرامة المعلم.
٤ ـ الحرص على استقرار المعلم النفسي والمادي والاجتماعي ما أمكن وحصر التنقلات في أضيق الحدود.
٥ ـ توفير ظروف عمل مشجعة وخدمات مناسبة ومناخ من العلاقات الإنسانية الحافزة على البذل والعطاء.

وأسفرت نتائج دراسة قامت بها مارى ستيرنسون Mary Sterenson [٣٥] عن أن عدم تكافوء الجهود المبذولة من قبل المدرسين مع الحوافز المادية والمعنوية التي يتلقونها من

العوامل التي تدفع المعلمين إلى ترك المهنة . ووجد لورتي D. Lortie [٣٦] أن عدم توافر المناخ الاجتماعي السليم داخل المدرسة والضغوط التي يعاني منها سواء من النمط الإداري الممارس داخل المدرسة، أو كثرة الأعباء التدريسية وغير التدريسية التي يقومون بها من العوامل التي تؤدي إلى رغبتهم في ترك المهنة .

وتوصل كل من شيس Chase [٣٧] وديفيد ليش David Leach [٦] وستكليف وكارياكو Sutcliffe, Kyriacou [١٥] إلى أن ضغوط العمل العديدة، مثل عدم الانسجام مع الإدارة المدرسية، قلة الرواتب، شعور المدرسين بالإحباط نتيجة لعدم تساويهم مع أقرانهم في المهن الأخرى في المكانة الاجتماعية، كثرة الأعمال الواجب القيام بها من العوامل المؤدية إلى عدم الرضا عن المهنة .

كما أوضحت نتائج دراسة كمال دوانى [٣٨] أن سوء ظروف العمل في كثير من المدارس العربية، وتدني الأجور والحوافز المادية وشعور المعلم في العالم العربي بأنه لا يتمتع بالمكانة الاجتماعية اللائقة من العوامل التي تدفع المعلمين إلى العزوف عن مهنة التدريس .

ويتضح مما سبق أن الدراسات التي تم ذكرها قد تطرقت إلى بعض الأسباب المتعلقة بطبيعة المهنة والتي قد تؤدي إلى ترك المعلم المهنة مثل: عدم ملاءمة الأسلوب الإداري الممارس من قبل ناظر المدرسة، كثرة الأعباء التدريسية وغير التدريسية الملقاة عليهم، عدم الاشتراك في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالعملية التربوية، علاقة المدرسين بزملائهم داخل المدرسة، ضيق الوقت، عدم تحديد الأعمال التي يجب أن يقوم بها المعلم بدقة .

كما ركز جانب آخر من الدراسات على الأسباب الاجتماعية والذاتية التي قد تؤدي إلى العزوف عن مهنة التدريس مثل: تدني المكانة الاجتماعية، ندرة فرص الترقي، عدم تكافؤ الأجر مع الجهد المبذول، والملاحظ أن هذه الدراسات أغلب عيناتها عبارة عن مدرسين مازالوا يمارسون المهنة .

كما يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات حاولت التركيز على عامل من العوامل التي قد تدفع المعلم إلى ترك المهنة مثل الاحتراق النفسي والشعور بالضغوط. ومما لا شك فيه أن التعرف على العوامل التي قد تدفع المعلم إلى أن يترك المهنة فعلاً وهو مازال في سن العطاء من الأمور التي يجب أن يتضمنها جدول الأولويات لدى المسؤولين التربويين. وهو بعد تحاول هذه الدراسة التوصل إليه، وإضافته.

ثالثًا : الدراسة الميدانية : تحليل البيانات والنتائج

١ ـ السؤال الأول

أي المتغيرات التالية لها الدور الأكبر في حدوث ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية : العمر، سنوات الخبرة، المادة الدراسية، المرحلة التعليمية، المؤهل الدراسي، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، متوسط دخل الأسرة؟ من أجل معرفة أي المتغيرات لها الدور الأكبر في حدوث ظاهرة التقاعد تم استخراج المتوسط الحسابي لتكرارات إجابات أفراد عينة الدراسة على هذه المتغيرات كما هو في الجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . يوضح المتوسط الحسابي لمتغيرات الدراسة المرتبطة بظاهرة التقاعد.

الرقم	المتغيرات	المتوسط الحسابي
١	العمر	١,٥٣٩
٢	عدد سنوات العمل	٢,٢٩٢
٣	المادة الدراسية	٦,-
٤	المرحلة التعليمية	١,٩٥٥
٥	المؤهل الدراسي	٣,٧٤٢
٦	الحالة الاجتماعية	٦,١٠٣
٧	عدد الأبناء	١,٧٦٤
٨	متوسط دخل الأسرة	٥,٩٢١

ونستنتج من جدول رقم ١ ما يلي :

- أن الحالة الاجتماعية للمعلمة لها دور كبير في دفع المعلمة الكويتية إلى طلب التقاعد حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المتغير ٦,١٠٣ .
- وكذلك المادة الدراسية حيث بلغ متوسطها الحسابي ٦,٠٠ .
- ومتوسط دخل الأسرة له دور في طلب التقاعد وقد وصل متوسطها الحسابي إلى ٥,٩٢١ .
- ويلي ذلك المتوسط الحسابي لمتغير المؤهل الدارسي حيث بلغ ٣,٧٤٢ .
- ويليه المتوسط الحسابي لمتغير سنوات العمل حيث بلغ ٢,٢٩٢ .
- ثم المتوسط الحسابي لمتغير المرحلة التعليمية حيث وصل إلى ١,٩٥٥ .
- ويليه المتوسط الحسابي لمتغير عدد الأبناء حيث بلغ ١,٧٦٤ .
- وأخيراً المتوسط الحسابي لمتغير العمر حيث بلغ ١,٥٣٩ .

نستنتج من التحليل السابق أن المتوسط الحسابي للمتغيرات : الحالة الاجتماعية، المادة الدراسية ، ومتوسط دخل الأسرة متقارب جدًا مما يدل على أن هذه المتغيرات الثلاثة لها الأثر نفسه في حدوث ظاهرة التقاعد تقريبًا .

فالحالة الاجتماعية للمعلمة وبخاصة المتزوجة تدفعها إلى طلب التقاعد نظرًا للضغوط الاجتماعية والأسرية والرغبة في التفرغ للشؤون الأسرية . كما لا يغيب عن بالنا أن عمل المرأة الكويتية مازال محل جدال ونقاش من قبل بعض شرائح المجتمع ، الأمر الذي يؤدي بها إلى طلب التقاعد بعد بلوغها المدة القانونية للتفرغ وممارسة وظائفها المنزلية .

كما يتضح أن المادة الدراسية بما فيها من أعباء التدريس مثل نصاب المعلم والأعمال الإشرافية والكتابية التي تقوم بها المعلمة أثناء عملها يمكن أن تكون سببًا رئيسًا في طلبها للتقاعد .

ويلعب ارتفاع الدخل الاقتصادي للأسرة دورًا بارزًا في إقبال المعلمة الكويتية على التقاعد، فما إن تجد المعلمة أن دخل أسرتها قد تحسن وأن راتبها التقاعدي يوفر لها ولأسرتها حياة كريمة حتى تسارع في طلبها للتقاعد.

كما يلعب متغير المؤهل الدراسي دورًا في طلب المعلمة للتقاعد لكنه دور أقل من المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر.

ويعتبر متغير عدد السنوات التي قضتها المعلمة في الخدمة أيضًا من المتغيرات التي لها علاقة بالتقاعد ولكن بدرجة أقل.

أما متغيرات المرحلة التعليمية، وعدد الأبناء، والعمر فقد احتلت المراتب الثلاث المتأخرة حيث إنها أقل أثرًا من المتغيرات السابقة في دفع المعلمة الكويتية إلى التقاعد، أي أنها ليس لها تأثير واضح على دفع المعلمة لطلب التقاعد.

فبالنسبة للمرحلة التعليمية التي عملت فيها المعلمة المتقاعدة فهي عامل غير مؤثر ولم تكن تشكل عبئًا على المعلمة، فهي قد اختارت المرحلة التعليمية بمحض إرادتها أثناء تخصصها الدراسي. وكذلك عدد الأبناء ليس له تأثير مباشر على طلب التقاعد بالنسبة للمعلمة الكويتية ويرجع ذلك لكثرة عدد الخدم في البيت الكويتي، ولا تحتاج المعلمة إلى التفرغ لتربية أبنائها. كما أن عامل العمر لم يكن مؤثرًا في طلب التقاعد، على الرغم من أن معظم المتقاعدات تقاعدن وهن بين سن الثلاثين والأربعين. وليس مرد ذلك إلى تأثير عامل السن وإنما لأن القانون يسمح للمعلمة بالتقاعد بعد مضي خمسة عشر عامًا على خدمتها. وبما أن المعلمة الكويتية غالبًا خريجة معهد المعلمات الذي تتخرج منه وهي في سن ١٨ عامًا تقريبًا، لذا فإن من الطبيعي أن تكثر ظاهرة التقاعد بين المعلمات في الفئة المذكورة بسبب رغبتهن في الاستفادة من قانون التقاعد وهن مازلن شابات نسبيًا.

٢ ـ السـؤال الثاني

أين تتركز ظاهرة تقاعـد المعلمة الكويتية بشكل كبير وبكثرة في مكونـات كل من المتغـيرات الآتية : العمـر، سنـوات الخـبرة، المـادة الـدارسية، المؤهل الدراسي، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، ومتوسط دخل الأسرة؟ عند تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمات الكويتيات المتقاعدات للمتغيرات اتضح ما يلي :

١ ـ متغيـر العمـر

تم تقسيم متغير العمر إلى خمس فئات عمرية من ٣٠ـ٥١ سنة فأكثر لتحديد الشريحة العمرية التي يكثر فيها ظهور التقاعد، كما في الجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير العمر.

الرقم	العمـر	التكـرار	النسبة
١	٣٠ ـ ٣٥	٤٤	٤٩,٤
٢	٣٦ ـ ٤٠	٤٢	٤٧,٢
٣	٤١ ـ ٤٥	٣	٣,٤
٤	٤٦ ـ ٥٠	صفر	صفر
٥	٥١ فأكثـر	صفر	صفر
المجموع		٨٩	١٠٠٪

يبين الجدول رقم ٢ ما يلي :

ـ أن أكثـر أفـراد العينـة يتقـاعـدون في الفئة العمرية ٣٠ـ٣٥ حيث بلغت نسبة المتقاعدات ٤٩,٤٪ .

ـ ويلي ذلك المعلمات ذات الفئة العمرية ٣٦ـ٤٠ حيث وصلت إلى ٤٧,٢٪ .

- وأقل الفئات العمرية طلبًا للتقاعد هي ٤١-٤٥ حيث وصلت نسبتها إلى ٤,٣٪.
- لم يظهر التقاعد لدى المعلمات ممن بلغن ٤٥ عامًا فأكثر.
- نستنتج من ذلك أن المعلمة الكويتية تتقاعد وهي في سن أقل من الأربعين عامًا (٣٠-٤٠) حيث وصلت النسبة إلى ٩٦,٦٪، وهذه السنوات هي فترة العطاء والإنتاج وبذلك تخسر الدولة فئة عمرية منتجة في أوج عطائها. كما نلاحظ أنه لم يظهر التقاعد لدى الفئة المستفتاة التي تجاوزت سن الخامسة والأربعين. وذلك يدل على أن التقدم في العمر ليس دافعًا قويًا وراء طلب المعلمة الكويتية للتقاعد، فهي تتقاعد في سن مبكرة متى أتاح لها القانون ذلك.

ب - متغير عدد سنوات الخبرة

عند تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمات الكويتيات المتقاعدات لبنود متغير عدد سنوات الخبرة المقسمة إلى ثماني شرائح (من أقل من ١٥ سنة إلى ٢١ سنة فأكثر) كما في الجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير عدد سنوات الخبرة.

الرقم	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
١	أقل من ١٥ سنة	١٢	١٣,٥
٢	١٥ سنة	٥٣	٥٩,٦
٣	١٦ سنة	١٧	٥٩,١
٤	١٧ سنة	٣	٣,٤
٥	١٨ سنة	٢	٢,٢
٦	١٩ سنة	١	١,١
٧	٢٠ سنة	١	١,١
٨	٢١ سنة فأكثر	صفر	
		٨٩	١٠٠٪

يبين جدول رقم ٣ ما يلي :

- أن أكثر أفراد العينة يتقاعدن بعد خدمة خمسة عشر عامًا حيث بلغت نسبة المتقاعدات ٥٩,٦٪ .

- ويلي ذلك المعلمات اللاتي خدمن مدة ستة عشر عامًا حيث بلغت نسبتهن ٥٩,١٪ .

- ثم يلي ذلك من خدمن أقل من خمس عشرة سنة حيث وصلت النسبة إلى ١٣,٥٪ على أن هناك نسبًا لا تذكر بالنسبة لمن خدمن ١٧ سنة أو ١٨ سنة ، أو ١٩ سنة أو ٢٠ سنة حيث بلغت نسبتهن على التوالي ٣,٤٪ ، ٢,٢٪ ، ١,١٪ و ١,١٪ . ونستنتج من ذلك أن المعلمة الكويتية تسارع إلى التقاعد حين تكون قد عملت بالمهنة ١٥-١٦ سنة ، حيث يسمح لها القانون بالتقاعد .

ولا شك أن تقاعد المعلمة ــ بعد هذه الخبرة التي اكتسبتها من الميدان ــ يعرض الدولة إلى فقدان طاقة جيدة وشابة من الطاقات الوطنية . وقد يعزى تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا إلى أسباب معينة تدفعها إلى ذلك ، وسوف يتناولها البحث بالدراسة والتحليل لدى مناقشة السؤال الثالث .

وبربط متغير العمر بمتغير عدد سنوات الخبرة يتضح لنا أن نسبة تقاعد المعلمات الكويتيات قبل سن الأربعين مرتفعة جدًّا فقد وصلت إلى ٩٦,٦٪ من مجموع عدد المتقاعدات ، في الوقت نفسه الذي تحدث فيه ظاهرة التقاعد لديهن بعد ١٥-١٦ سنة من الخدمة (بلغت نسبة المتقاعدات ممن خدمن في المهنة ١٥ سنة فأكثر ٧٨,٧٪) أي أن الشريحة المتقاعدة هي الأكثر خبرة في مهنة التدريس وهنا تكمن خطورة المشكلة إذ تفقد الدولة عناصر اكتسبت خبرة مهنية طويلة وهي لا تزال في سن العطاء .

ويوضح الجدول رقم ٤ ما يلي :

- أن ما يقارب مع ربع المعلمات المتقاعدات من أفراد العينة كن يقمن بتدريس مادة اللغة العربية حيث بلغت نسبة استجاباتهن ٢٥,٨٪ .

جـ ـ متغير المواد الدراسية

وزع متغير المواد الدراسية إلى ثلاث عشرة مادة كما في الجدول رقم ٤ .

الرقم	المادة الدراسية	التكرار	النسبة
١	لغة عربية	٢٣	٢٥,٨
٢	لغة إنجليزية	٢	٢,٢
٣	لغة فرنسية	صفر	صفر
٤	رياضيات	٨	٩,
٥	علوم	١	١,١
٦	تربية إسلامية	١٢	١٣,٥
٧	اجتماعيات	٤	٤,٥
٨	تربية فنية	١٨	٢٠,٢
٩	تربية بدنية	صفر	صفر
١٠	تربية موسيقية	٢	٢,٢
١١	رياض أطفال	١٨	٢٠,٢
١٢	تربية خاصة	صفر	صفر
١٣	غير ذلك	١	١,١
المجموع		٨٩	٪١٠٠

ـ وتليها مادة التربية الفنية ، والمواد العامة في رياض الأطفال حيث وصلت النسبة إلى ٢٠,٢٪ لكل منها .

ـ ويلي ذلك مادة التربية الإسلامية حيث بلغت النسبة ١٣,٥٪ .

ـ ثم تليها مادة الرياضيات حيث بلغت نسبتها ٩٪ .

ـ أما المعلمات اللاتي يدرسن المواد الدراسية التالية : الاجتماعيات ، اللغة الإنجليزية ، التربية الموسيقية ، العلوم ، فقد وصلت نسبتهن على التوالي إلى ٥ , ٤٪ ، ٢ , ٢٪ ، ٢ , ٢٪ ، ١ , ١٪ .

ـ هناك مدرسة واحدة متقاعدة كانت تدرس مادة التربية النسوية .

يتضح لنا من النسب السابقة الذكر أن مادة اللغة العربية حصلت على أكبر نصيب من المتقاعدات ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مادة اللغة العربية تحتاج إلى كثير من الجهد ، ويلاحظ أن وزارة التربية تعاني من نقص عدد معلمات هذه المادة مما يؤدي إلى زيادة نصاب المعلمة ويضاعف أعباء عملها . أما فيما يتعلق بمجموعة معلمات مادة التربية الفنية فقد يعزى تقاعدهن إلى عدم وجود الحوافز المعنوية كالترقية للأعمال الإدارية والفنية والإشرافية ، الأمر الذي يؤدي إلى عدم رضاهن وظيفيًا مما يدفعهن إلى طلب التقاعد مبكرًا ، كما يرجع إلى أن المواد الفنية من المواد الدراسية التي لا تلاقي التشجيع والقبول من كثير من أوساط المجتمع في الكويت ، وغالبًا ما ينظر اليها باستخفاف الأمر الذي يدفع المعلمة إلى طلب التقاعد . أما معلمة التربية الإسلامية ، فقد يرجع سبب تقاعدها إلى كثرة أعباء المادة ومسئولياتها .

د ـ متغير المرحلة التعليمية

شمل هذا المتغير مراحل التعليم الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي) ورياض الأطفال والتربية الخاصة لمعرفة أي المراحل التعليمية التي يكثر فيها الطلب على التقاعد كما في الجدول رقم ٥ .

يتضح من الجدول رقم ٥ ما يلي :

ـ أن معلمات المرحلة الابتدائية هي الفئة الغالبة من عينة الدراسة في طلب التقاعد حيث بلغت نسبتهن ٤ , ٦٧٪ .

ـ تلي ذلك معلمات الرياض حيث وصلت نسبتهن إلى ٢ , ٢٠٪ .

جدول رقم ٥ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير المرحلة التعليمية .

الرقم	المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
١	رياض الأطفال	١٨	٢٠,٢
٢	ابتدائي	٦٠	٦٧,٤
٣	متوسط	٨	٩,-
٤	ثانوي	٣	٣,٤
٥	تربية خاصة	صفر	صفر
المجموع		٨٩	١٠٠٪

- وتليها معلمات المرحلة المتوسطة حيث بلغت نسبتهن ٩٪ .
- أما معلمات المرحلة الثانوية فنسبتهن لا تذكر حيث بلغت ٣,٤٪ .

نستنتج من النسب المذكورة أن معلمات المرحلة الابتدائية هن أكثر المعلمات طلبًا للتقاعد، ويرجع ذلك إلى أن المعلمة الكويتية المتخرجة من معهد المعلمات (أربع سنوات بعد المرحلة المتوسطة) تنهي المدة القانونية للتقاعد (وهي ١٥ سنة) قبل غيرها من المعلمات اللواتي أمضين سنوات إضافية للحصول على الشهادة الجامعية. وما ينطبق على معلمة المرحلة الابتدائية ينطبق على معلمة الرياض وقد بلغت نسبتهن ٨٧,٦٪ من الفئة المستفتاة. أما معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية من الكويتيات فلا ينخرطن في سلك التدريس إلا بعد اجتياز التعليم الجامعي وهذا له تأثير في نسبة المتقاعدات منهن. علاوة على أن معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية يشعرن بأنهن ذوات مكانة اجتماعية أعلى من تلك التي تشعر بها معلمات المرحلة الابتدائية أو الرياض، الأمر الذي قد يكون دافعًا للمعلمة في المرحلة الابتدائية والرياض لطلب التقاعد.

هـ - متغير المؤهل الدراسي

يتكون هذا المتغير من ثمانية بنود توضح المستويات الدراسية للمعلمة الكويتية . وبعد تحليل البيانات لمعرفة أية مستويات دراسية يكثر فيها طلب التقاعد كما في الجدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير المؤهل الدراسي .

الرقم	المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة
١	جامعي تربوي	٦	٦,٧
٢	جامعي غير تربوي	٢	٢,٢
٣	دبلوم دار المعلمات	٨	٩,٠
٤	دبلوم معهد المعلمات	٦٩	٧٧,٥
٥	دبلوم معهد التربية للمعلمات	٣	٣,٤
٦	شهادة الدراسة الثانوية العامة	صفر	صفر
٧	دون الشهادة الثانوية العامة	صفر	صفر
٨	أخرى تذكر	١	١,١
المجموع		٨٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم ٦ ما يلي :

- إن المعلمات الكويتيات الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات من أكثر الفئات تقاعدًا فقد وصلت نسبة المتقاعدات منهن إلى أكثر من ثلاثة أرباع العينة (٧٧,٥٪) .
- ويلي ذلك المعلمات الحاصلات على شهادة دار المعلمات حيث بلغت النسبة ٩٪ .
- تليها نسبة المعلمات المؤهلات تأهيلاً جامعيًا تربويًا وهي ٦,٧٪ .
- تليها نسبة المعلمات الحاصلات على دبلوم معهد التربية للمعلمات وهي ٣,٤٪ .
- وهناك المعلمات الجامعيات غير المؤهلات تربويًا ونسبتهن لا تذكر (٢,٢٪) .

وتؤكد هذه النتائج ، نتائج جدول رقم ٤ التي أوضحت أن خريجات معهد المعلمات أكثر الفئات إقبالاً على التقاعد للأسباب التي سبق شرحها . كما تؤكد هذه النسبة المرتفعة

(٧٧,٥٪) أن معظم المتقاعدات من أفراد العينة يعملن في المرحلة الابتدائية. كذلك المعلمات الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات يرجع تقاعدهن إلى الأسباب نفسها التي ذكرت عن خريجات معهد المعلمات بفارق أن دار المعلمات كانت تقبل خريجات المرحلة الثانوية ولمدة سنتين. وقد تعود النسبة الضئيلة للمعلمات المتخرجات من الجامعة ولكن غير المؤهلات تربويًا إلى قلة الحاصلات على هذا النوع من التأهيل حيث تحرص وزارة التربية على تعيين المعلمات المؤهلات تربويًا.

و ـ متغير الحالة الاجتماعية

يتكون هذا المتغير من أربعة بنود، وعند تحليل استجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم ٧.

جدول رقم ٧ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير الحالة الاجتماعية.

الرقم	الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
١	متزوجة	٨٧	٩٧,٨
٢	عزباء	١	١,١
٣	مطلقة	١	١,١
٤	أرملة	صفر	صفر
المجموع		٨٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم ٧ ما يلي:

ـ أن المعلمة الكويتية المتزوجة هي الأكثر طلبًا للتقاعد، حيث بلغت النسبة ٩٧,٨٪ وهي نسبة مرتفعة.

ـ أما المعلمة العزباء والمطلقة فكانت نسبتها لا تذكر (١,١٪) لكل فئة.

ونستنتج من ذلك أن الزواج يعتبر عاملاً قويًا في حدوث التقاعد لدى المعلمة الكويتية ويرجع ذلك إلى الأعباء الكثيرة التي تقوم بها حيال أسرتها، ورعاية أبنائها، والاهتمام بمنزلها. هذا إلى جانب المتطلبات الاجتماعية الأخرى. أما المعلمة العزباء أو المطلقة أو الأرملة فهي تفضل الاستمرار في العمل وذلك إما لشغل وقتها أو لحاجتها الماسة إلى الراتب الكامل لمواجهة أعباء الحياة.

ز ـ متغير عدد الأبناء

يتكون هذا البند من ثلاث فئات لعدد الأبناء من واحد إلى سبعة فأكثر وعند تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمات المتقاعدات كما في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى لمعلمات أفراد العينة بمتغير عدد الأبناء.

الرقم	عدد الأبناء	التكرار	النسبة
١	١ ـ ٣	٢٤	٢٧,-
٢	٤ ـ ٦	٦٢	٦٩,٦
٣	٧ فأكثر	٣	٣,٤
المجموع		٨٩	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٨ ما يلي:

- أن غالبية أفراد العينة لديهن من ٤ـ٦ أبناء حيث كانت نسبتهن ٦٩,٧٪.
- تلي ذلك الفئة من ١ـ٣ حيث بلغت نسبتهن ٢٧٪.
- وتليها فئة قليلة من المستفتيات أي بنسبة ٣,٤٪ لديهن أبناء من ٧ فأكثر.

نستنتج من ذلك أن المعلمات الكويتيات اللاتي لديهن من ٤ـ٦ أبناء ترتفع نسبة التقاعد بينهن وذلك لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهن من تربية للأبناء وقضاء حاجاتهم

ومستلزمـاتهم والعمـل على تدريسهم وغير ذلك من الأمور الأسرية. أما النسبة الضئيلة للمتقاعدات ممن لديهن سبعة أبناء فأكثر فترجع إلى أن عدد هؤلاء في العينة قليل جدًا.

حـ ـ متغيـر متوسـط دخل الأسـرة

وزعـت بنود هذا المتغيـر على ثمانيـة فئات من ١٠٠ دينار إلى ٨٠٠ دينار فأكثر. وعند تحليل استجابات أفراد العينة المستفتاة كما في الجدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير متوسط دخل الأسرة.

الـرقـم	متوسط دخل الأسرة بالدينار الكويتي	التكـرار	النسـبة
١	١٠٠ ـ ٢٠٠	صفر	صفر
٢	٢٠٠ ـ ٣٠٠	١	١,١
٣	٣٠٠ ـ ٤٠٠	١	١,١
٤	٤٠٠ ـ ٥٠٠	٩	١٠,١
٥	٥٠٠ ـ ٦٠٠	١٢	١٣,٥
٦	٦٠٠ ـ ٧٠٠	١٨	٢٠,٢
٧	٧٠٠ ـ ٨٠٠	٢٠	٢٢,٥
٨	٨٠٠ فأكثـر	٢٨	٣١,٥
المجمـوع		٨٩	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٩ ما يلي:

ـ أن فئة متوسط دخل الأسرة من ٨٠٠ دينار فأكثر هي أكثر الفئات المتقاعدة حيث وصلت النسبة إلى ٣١,٥٪.

ـ وأن فئة متوسط الدخل من ٧٠٠ ـ ٨٠٠ بلغت نسبتها ٢٢,٥٪.

ـ تلي ذلك فئة متوسط الدخل من ٦٠٠ ـ ٧٠٠ حيث وصلت نسبتها إلى ٢٠,٢٪.

ـ تليها فئة متوسط الدخل من ٥٠٠ ـ ٦٠٠ حيث بلغت نسبتها ١٣,٥٪.

ـ وتليها فئة متوسط الدخل من ٤٠٠ ـ ٥٠٠ حيث حصلت على نسبة ١٠,١٪ .
ـ وأخيراً فئتا متوسط الدخل من ٣٠٠ ـ ٤٠٠ و ٢٠٠ ـ ٣٠٠ وحصلتا على نسبة لا تذكر ١,١٪ .

نلاحظ من التحليل السابق أنه كلما ارتفع متوسط دخل الأسرة سعت المعلمة إلى التقاعد، وهذه ظاهرة طبيعية حيث إن دخل الأسرة المرتفع يوفر العيش الكريم وقد لوحظ أن ثلاثة أرباع الفئة المستفتاة كان متوسط دخل أسرها أكثر من ٦٠٠ دينار ولابد أن نشير إلى أن غالبية المعلمات المتقاعدات يقمن في منازل مملوكة لأزواجهن وبالتالي لا يقع عليهن عبء دفع الإيجار. كما يلاحظ من التحليل السابق أن الأسر الكويتية ذات متوسط الدخل أقل من ٤٠٠ دينار قليلة العدد جدًا وذلك لارتفاع معدل دخل الفرد في الدولة. ويرتبط هذا المتغير بالحالة الاجتماعية فقد يكون متوسط الدخل هذا ٤٠٠ دينار بالمعلمة العزباء والمعلمة المطلقة.

٣ ـ السـؤال الثالث

هل يتم التقاعد ــ في الغالب ــ لأسباب ذاتية ـ اجتماعية تتصل بالمعلمة وظروفها الشخصية والاجتماعية أو لأسباب مهنية ـ إدارية تتصل بطبيعة العمل ومقتضياته؟

تضمنت الاستبانة ثلاثة وعشرين بندًا متعلقة بالأسباب التي يمكن أن تدفع المعلمة الكويتية إلى التقاعد مبكرًا، وقد ضمت الأسباب السابقة في المجالين التاليين:
١ ـ عشرة بنود خاصة بالظروف الذاتية ـ الاجتماعية (مجال ا).
٢ ـ ثلاثة عشر بندًا خاصة بالظروف المهنية ـ الإدارية (مجال ب).
وسوف نتناول التحليل الخاص بكل مجال على حدة.

١ ـ الظروف الذاتية ـ الاجتماعية (مجال ا)

عند تحليل استجابات أفراد العينة على البنود الثلاثة عشر لهذا المجال كما في الجدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠ . يوضح النسب المئوية للظروف الذاتية ـ الاجتماعية (ا) والظروف المهنية الإدارية (ب).

المجالات	الظروف الذاتية الاجتماعية (مجال ا)		الظروف المهنية ـ الإدارية (مجال ب)	
الاستجابات	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أوافق تمامًا	٢٧٦	٢٣,٢	٣٣٦	٣٩,٥
أوافق	١٦١	١٣,٥	٩٤	١١,١
لا أدري	١١١	٩,٣	١١٨	١٣,٩
لا أوافق	٣٦٤	٣٠,٦	١٨٦	٢١,٩
لا أوافق على الإطلاق	٢٧٨	٢٣,٤	١١٦	١٣,٦
المجموع	١١٩٠	٪١٠٠,٠	٨٥٠	٪١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم ١٠ ما يلي:

ـ أن نسبة من وافقن على أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية هي السبب في طلبهن للتقاعد وصلت إلى ٢٣,٢٪.

ـ ووصلت نسبة من وافقن إلى ١٣,٥٪.

ـ بينما وصلت نسبة من لا رأي لهن إلى ٩,٣٪.

ـ وقد ارتفعت النسبة في الفئة التي لا توافق على أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية كانت سببًا في طلبهن للتقاعد إلى ٣٠,٦٪.

ـ ومن لا يوافقن على الإطلاق كانت نسبتهن ٢٣,٤٪ من الفئة المستفتاة.

ونستنتج من ذلك أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية من مثل: الظروف الأسرية، والمكانة الاجتماعية للمعلم، وتحسن دخل الأسرة وغيره من الأسباب التي يشتمل عليها هذا المجال كانت سببًا لطلب التقاعد مبكرًا حسبما ترى نسبة ٣٦,٧٪ن من المعلمات

المتقاعدات أي أن ثلث العينة تقريبًا يوافقن على أنها أسباب تدفعهن للتقاعد وأن أسرهن بحاجة لرعايتهن، وأنهن لم ينلن المكانة التي ينبغي أن ينلنها وأن ظروفهن الصحية لم تعد تساعدهن على المزيد من العطاء. وهناك فئة نسبتها ٥٤٪ أي نصف العينة تقريبًا لم توافق على أن الأسباب السالفة الذكر كانت وراء طلب التقاعد ـ فقد تكون هناك ظروف أخرى (مهنية إدارية) هي الدافع لطلب التقاعد. وهناك فئة لا رأي لها كما ذكرنا وهي فئة ضئيلة بلغت نسبتها ٣, ٩٪.

ب ـ الظروف المهنية ـ الإدارية (مجـال ب)

عند تحليل استجابات أفراد العينة المستفتاة على البنود العشرة في هذا المجال اتضح ما يلي:

ـ أن ٥, ٣٩٪ من أفراد العينة وافقت تمامًا على أن الظروف المهنية ـ الإدارية هي السبب في طلب التقاعد.

ـ كما وافقت فئة أخرى من أفراد العينة بنسبة ١, ١١٪ على هذا السبب.

ـ بينما لم يكن هناك رأي لما نسبته ٩, ١٣٪ من أفراد العينة.

ـ ولم يوافق ٩, ٢١٪ من أفراد العينة على أن الظروف المهنية ـ الإدارية وراء طلب التقاعد.

ـ كما لم توافق على هذا الأمر على الإطلاق نسبة ٦, ١٣٪ من أفراد العينة.

نستنتج من ذلك أن نصف أفراد العينة (٦, ٥٠٪) وافقت على أن الظروف المهنية ـ الإدارية من مثل: النقل المفاجىء من مدرسة إلى أخرى، زيادة أعباء المعلمة، قلة الحوافز المـادية والمعنوية، تشدد الإدارة وتسلطها، الظروف الداخلية للمدرسة، أسلوب التوجيه الفني وغـيره. . . كانت من الأسبـاب المباشرة في طلب التقاعد، بينما كانت هناك نسبة ٥, ٣٥٪ لم توافق على أن الظروف المذكورة وراء طلب التقاعد. كما أن هناك فئة لا رأي لها وقد بلغت ٩, ١٣٪.

بمقارنة الظروف الذاتية ـ الاجتماعية (مجال ا) بالظروف المهنية ـ الإدارية (مجال ب) يتضح أن من وافق من أفراد العينة على أن مجال ا هو السبب المباشر في طلب التقاعد كان

٣٦,٧٪ بينما ارتفعت النسبة إلى ٥٠,٦٪ في مجال ب أي أن الظروف المهنية ـ الإدارية هي التي دعتهن إلى التقاعد أكثر من الظروف الذاتية ـ الاجتماعية وهذا يدل على أن معظم حالات التقاعد حدثت لأسباب مهنية ـ إدارية. وقد يُعزى ذلك إلى الأسلوب الإداري المتبع من قبل الإدارة المدرسية وطبيعة المهنة وأعبائها واللوائح والقوانين، ومتطلبات التدريس الحديثة. . . وغيرها من الأمور المتعلقة بالمهنة.

بينما كانت نسبة من لم يوافق على الأسباب الواردة في المجال ا ٥٤٪ والأسباب الواردة في المجال ب ٣٥,٥٪ أي أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية من مثل زيادة دخل الأسرة، وتفرغ المعلمة للبيت والأسرة وتربية الأبناء، والحالة الصحية، والمكانة الاجتماعية للمعلمة وانعكاسها على معنويات المعلمة لم تكن على الرغم من أهميتها سببًا مباشرًا لطلب التقاعد مبكرًا، بل أن الظروف المهنية ـ الإدارية هي الدافع الأقوى وراء تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا.

رابعًا : تلخيص نتائج الدراسة

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن التالي:

١ ـ أن المعلمة الكويتية تتقاعد في سن أقل من الأربعين عامًا من عمرها وبعد أن تكون قد اكتسبت خبرة من ١٥ـ١٦ سنة، وأن المواد الدراسية الأكثر ارتباطًا بالتقاعد في عينة الدراسة هي: اللغة العربية والتربية الفنية والتربية الإسلامية، وأن أغلب المتقاعدات من معلمات المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال ممن يحملن مؤهل دبلوم معهد المعلمات. وأكثر المعلمات الكويتيات تقاعدًا هن المتزوجات، ولديهن من الأبناء من ٤ـ٦ سنوات ومتوسط دخل أسرهن من ٤٠٠ـ٨٠٠ دينار كويتي. فيكثر التقاعد إذن في الشريحة العمرية من٣٠ـ٤٠ سنة. كما يكثر في المرحلة الابتدائية وبين معلمات مادتي اللغة العربية والتربية الفنية وفي ذلك تسرب للخبرات والكفاءات قبل أوانها.

٢ ـ أن أكثر المتغيرات ارتباطًا بظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية هي الحالة الاجتماعية (الزواج)، والمادة الدراسية التي تقوم بتدريسها، ومتوسط دخل الأسرة، والمؤهل الدراسي.

أي أن المعلمة الكويتية المتقاعدة تكون غالبًا متزوجة حيث تتطلب ظروف الأسرة بقاءها في المنزل لرعاية الزوج والأبناء، كما أن المادة الدراسية بأعبائها اضطرتها إلى ترك المهنة، ونلاحظ أيضًا أنه كلما تحسن دخل الأسرة زاد الطلب على التقاعد وذلك أمر طبيعي، والتقاعد مرتبط أيضًا بالمؤهل الدراسي، حيث إن دبلوم معهد المعلمات لم يعد دافعًا للاستمرار في مهنة التدريس أمام المنافسة والتهديد اللذين تمثلهما الشهادة الجامعية.

٣ ـ أن الظروف المهنية ـ الإدارية بما تشمل من النقل المفاجىء وقلة الحوافز المادية والمعنوية، وحقهن القانوني في التقاعد، والأسلوب الإداري المتبع من قبل الإدارة المدرسية، وتشدد الأنظمة واللوائح والقوانين والأعباء المرتبطة بمهنة التدريس من زيادة نصاب المعلمة والأعمال الإشرافية والكتابية داخل المدرسة وخارجها. . . وغيرها من الأمور. جميع هذه الأسباب تدفع المعلمة الكويتية لطلب التقاعد مبكرًا وهي أكثر تأثيراً من الظروف الذاتية ـ الاجتماعية كالزواج والتفرغ للأسرة والمتطلبات الاجتماعية وغيرها.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

١ ـ تشجيع المعلمات اللاتي يدرسن مادة التربية الفنية وإتاحة الفرص لهن للترقي إلى الوظائف الإدارية والفنية والإشرافية لزيادة دوافعهن للعمل والبقاء في المهنة.

٢ ـ النظر إلى المعلمة باعتبارها ربة بيت وأم. وهذا يقتضي تخفيف العبء الدراسي عنها وتخفيض نصابها في الجدول الدراسي.

٣ ـ إعادة النظر في قانون التقاعد حتى تحتفظ الدولة بأكبر عدد ممكن من المعلمات.

٤ ـ تحسين الظروف المهنية ـ الإدارية المتعلقة بمهنة التدريس.

٥ ـ العمل على رفع المكانة الاجتماعية للمعلمة بتحسين أوضاعها المهنية والاجتماعية والاقتصادية.

٦ ـ العمل على استغلال المعلمات المتقاعدات في التدريس بنظام الحصة حتى يستفاد من خبراتهن وبخاصة في التخصصات النادرة.

ملحــق رقــم ١

بســم الله الرحمـن الرحيـــم

أختي المعلمـة المتقاعــدة

تحيـة طيبـة وبعد . . . .

شهدت الأعوام الأخيرة عمليات تقاعد واضحة بين المعلمات الكويتيات، لم يشهد لها مثيل من قبل، على الرغم من حاجة الكويت الماسـة إلى معلمات فـي مختلف التخصصات في جميع المراحـل التعليمية.

وتهدف هذه الاستبانة إلى تعرف الأسباب الكامنة وراء تقاعد المعلمات تمهيدًا لوضع بعض المعالجات المناسبة لهذا الموضوع ولذلك نأمـل الإجابــة عن هذه الاستبانة بشكل صريح وواضح ودقيق علمًا بأن الإجابـات لـن تستخدم إلا لهدف الدراسـة وستعامل بسرية تامـة.

لك منا جزيـــل الشـكر والامتنـان
والله ولـي التوفيق!!

الرجـاء وضع الرقم الذي يطابق حالتك في المربع أمام كل بند مما يأتي:

١ ـ العمر عند التقاعد:

١ ـ ٣٠ ـ ٣٥
٢ ـ ٣٦ ـ ٤٠
٣ ـ ٤١ ـ ٤٥
٤ ـ ٤٦ ـ ٥٠
٥ ـ ٥٠ فأكثر

☐

٢ ـ عدد سنوات العمل في مهنة التدريس قبل التقاعد :

١ ـ أقل من ١٥ سنة
٢ ـ ١٥ سنة
٣ ـ ١٦ سنة
٤ ـ ١٧ سنة
٥ ـ ١٨ سنة
٦ ـ ١٩ سنة
٧ ـ ٢٠ سنة
٨ ـ ٢١ سنة فأكثر

٣ ـ آخر مادة قمت بتدريسها عند التقاعد :

١ ـ لغة عربية
٢ ـ لغة إنجليزية
٣ ـ لغة فرنسية
٤ ـ رياضيات
٥ ـ علوم
٦ ـ تربية إسلامية
٧ ـ اجتماعيات
٨ ـ تربية فنية
٩ ـ تربية بدنية
١٠ ـ تربية موسيقية
١١ ـ رياض أطفال
١٢ ـ تربية خاصة
١٣ ـ غير ذلك يرجى ذكره

٤ ـ المرحلة التعليمية :

١ ـ رياض الأطفال
٢ ـ ابتدائي
٣ ـ متوسط
٤ ـ ثانوي
٥ ـ تربية خاصة

٥ ـ المؤهـــل الدراســـي :
١ ـ جامعـــي تربـــوي
٢ ـ جامعـي غير تربـــوي
٣ ـ دبلـوم دار المعلمـات
٤ ـ دبلوم معهد المعلمات
٥ ـ دبلوم معهد التربية للمعلمات
٦ ـ شهادة الدراسة الثانوية العامة
٧ ـ دون الشهادة الثانوية العامة
٨ ـ أخرى: الرجاء ذكرها: ....

٦ ـ الحالـة الاجتماعيـة عند التقاعـد :
١ ـ متزوجـــــة
٢ ـ عزبـــــاء
٣ ـ مطلقـــــة
٤ ـ أرملـــــة

٧ ـ عـــدد الأبنـاء عند التقاعـــد :
١ ـ ١ ـ ٣
٢ ـ ٤ ـ ٦
٣ ـ ٧ ـ فأكثر

٨ ـ متوســط دخــل الأســرة :

١ ـ أقـل من ٢٠٠ د. ك
٢ ـ بين ٢٠٠ ـ ٣٠٠ د. ك
٣ ـ بين ٣٠٠ ـ ٤٠٠ د. ك
٤ ـ بين ٤٠٠ ـ ٥٠٠ د. ك
٥ ـ بين ٥٠٠ ـ ٦٠٠ د. ك
٦ ـ بين ٦٠٠ ـ ٧٠٠ د. ك
٧ ـ بين ٧٠٠ ـ ٨٠٠ د. ك
٨ ـ أكثر مـن ٨٠٠ د. ك

فيما يلي عبارات توضح بعض الأسباب الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والإدارية التي تكون سببًا في تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا.

الرجـاء إبـداء مدى موافقتك على العبارات بوضع علامة (√) أمام العبارة التي تناسبك.

الرقم	الأسباب	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
١	سعرت بحاجة للتفرغ للأمور الأسرية.					
٢	مهنة التدريس لم تشعرني بأني أنجز عملاً مهمًا ونافعًا للغير.					
٣	مهنة التدريس لا تعطيني قيمة اجتماعية ومركزًا مميزًا في المجتمع.					
٤	تحسن دخل الأسرة فلم أعد بحاجة إلى راتب كامل.					
٥	النقل المفاجيء من مدرسة إلى أخرى.					
٦	زيادة أعباء المعلم التي لا تمت إلى التدريس بصلة.					
٧	لم أشعر بأن معلوماتي تتجدد.					
٨	الظروف الصحية لم تعد تساعدني على أداء العمل على الوجه الأكمل.					
٩	قلة الحوافز المادية.					
١٠	أتاح القانون الفرصة لي للتقاعد مبكرًا.					
١١	شعرت أن هناك أعمالاً أقوم بها للمجتمع أكثر نفعًا من مهنة التدريس.					
١٢	عدم مراعاة القدم في العمل الوظيفي بتخفيف بعض الأعباء.					
١٣	تشدد الإدارة وعدم مراعاتها احتياجات المعلمة وظروفها.					
١٤	ظروف العمل داخل حجرات الدراسة غير مريحة.					
١٥	لم الاق التقدير الأدبي الذي كنت أصبو إليه.					
١٦	لم أشعر بأنني أستغل قدراتي العلمية وخبرتي الوظيفية.					
١٧	قلة القدرة على العطاء تبعًا للمتغيرات التربوية الحديثة.					
١٨	مكان استراحة المعلمات غير مريح.					
١٩	كفاية الراتب التقاعدي لسد متطلباتي الأسرية.					
٢٠	توزيع الحصص خلال اليوم المدرسي يسبب الإرهاق.					
٢١	أسلوب التوجيه الفني يسبب بعض المضايقات.					
٢٢	رغبتي في البقاء في المنزل وعدم العمل.					
٢٣	رغبة أفراد الأسرة بأن أترك العمل.					

٢٤ ـ أسباب أخرى:

....

....

....

المـراجـــع

[١] مركز البحوث التربوية ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود. *ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣م.

[٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج. «التقرير الختامي لندوة المعلم قيمة وأثر في دول الخليج العربية، الكويت: مارس ١٩٨٦م.» الرياض: المكتب، ١٩٨٦م.

[٣] الفراء، فاروق حمدي. «اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» ورقة مقدمة إلى أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت: مارس ١٩٨٤م. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٤م.

[٤] الجلال، عبدالعزيز. «دور التربية في التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الخليج العربية للنفط.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ١٠، ع ٣٩ (يوليو ١٩٨٤م).

[٥] Faber, A. Barry. "Stress and Burnout in Suburban Teachers." *Journal of Educational Research*, 77, No. 6 (July-Aug. 1981).

[٦] Leach, David J. "A Model of Teacher Stress and Its Implications for Management." *The Journal of Educational Administration*, 2 (Summer 1984), 101-10.

[٧] Holdaway, E. *Teacher Satisfaction: An Alberta Report*. Edmonton, Canada: The University of Alberta, 1978.

[٨] Beasley, C. "The Principal as Facilitator in Reducing Teacher Stress." Paper presented at the meeting of the Association of Teacher Educators, 1984.

[٩] Troia, Virginia. "Teacher Motivation and Its Relationship with the Organizational Climate." Unpublished Doctoral dissertation. Lincoln: The University of Nobraska, 1978.

[١٠] Dansie, Lamoute. "An Analysis of Relationships Among Teacher Autonomy, Contact with Principal and Teacher Job Satisfaction." *Dissertation Abstracts International*, 47, No. 9 (March 1987), 3253.

[١١] Kaillah, Kaillah. "Motivation of Secondary School Teachers in the Lake Union Conference of Seventh Day Adventists Based on Herzberg's Dual Factor Theory of Job Satisfaction and Motivation." *Dissertation Abstracts International*, 47, No. 9 (March 1987), 2367.

[١٢] Styles, K., and G. Cavangh. "Stress in Teaching and How to Handle It." *English Journal*, 66, No. 1 (Jan. 1977).

[١٣] الجندلي، حمدي . «العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والمتغيرات المهنية ورضا معلم المرحلة الأولى في دولة الكويت في المهنة .» رسالة ماجستير. جامعة الكويت، كلية الآداب، ١٩٧٣م .

[١٤] Blase, J. Joseph. "A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout." *Educational Administration Quarterly*, 18, No. 4 (Fall 1982).

[١٥] Kyriacou, C., and J. Sutcliffe. "Teacher Stress and Satisfaction." *Educational Research*, 21 (1979), 89-96.

[١٦] Pratty, J. "Perceived Stress among Teachers: The Effect of Age and Background of Children Taught." *Educational Review*, 30 (1978).

[١٧] Dunham, J. "An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools." *Educational Review*, 32 (1980), 20-22.

[١٨] Olander, H.T., and M.E. Farrell. "Professional Problems of Elementary Teachers." *Journal of Teacher Education*, 21 (1970), 276-80.

[١٩] Schwab, L. Richard, and F. Edward Iwanicki. "Percevied Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout." *Educational Administration Quarterly*, 18, No. 1 (Winter 1982), 60-74.

[٢٠] Meeker, E. Marie. "A Study of Five Aspects of Job Satisfaction among Teacher Resignees." *Dissertation Abstracts International*, 44 (Jan. 1984), 199.

[٢١] Askar, Ali, "A Study of Teacher Job Satisfaction in Kuwait." Unpublished Doctoral dissertation. University of Michigan, 1981.

[٢٢] Sergiovanni, J. "Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers." *Journal of Educational Administration*, 2, No. 1 (1967), 56-82.

[٢٣] Blase, J. Joseph. "A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance." *American Educational Research Journal*, 23, No. 1 (Spring 1986).

[٢٤] شكري، أحمد . «وضع المعلم في المجتمع النامي .» بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، جدة: مارس ١٩٧٤م . جدة . جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤م .

[٢٥] Dedrick, V. Charles et al. "Teacher Stress: A Descriptive Study of the Concerns." *NASSP Bulletin* (Dec. 1981).

[٢٦] المطوع، نجاة، وأحمد بستان وعمر بكيش . «العزوف عن مهنة التدريس في مرحلتي الرياض والإبتدائي بدولة الكويت .» دراسة مقدمة في الموسم الثقافي السادس لرابطة الاجتماعيين، الكويت، أبريل، ١٩٨٥م .

[٢٧] مركز البحوث التربوية ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود . «العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية .» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٢، ع ١ (يناير ١٩٨٢م) .

[٢٨] Farber, Barry A. "Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues." *Teacher College Record*, 86, No.2 (Winter 1984).

[٢٩] Sarros, James C., and Anne M. Sarros. "Predictors of Teacher Burnout." *The Journal of Educational Administration*, 25, No. 2 (Summer 1987), 217-29.

[٣٠] Ndu, Alice, and Tituo Ohiknena. "Professional Needs of Nigerian Teachers." *The Journal of Educational Administration*, 21, No. 2 (Summer 1983), 120-30.

[٣١] ظافر، محمد إسماعيل. «حوافز ومثبطات الالتحاق بكليات التربية.» ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول لإعـداد المعلمـين في المملكـة العـربية السعودية، جدة، مارس ١٩٧٤م. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤م.

[٣٢] الشيخ، سليمان، ومحمد سلامة. «الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٨، ع ٣٠ (ابريل ١٩٨٢م).

[٣٣] عبدالله، صالح عبدالرحيم، وعمر بكيش. «المكانة الاجتماعية للمعلم.» بحث مقدم إلى أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت، مارس ١٩٨٤م. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٤م.

[٣٤] الكويت، وزارة التربية. «التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام، الكويت، مارس - أبريل ١٩٨٧م.» الكويت: الوزارة، ١٩٨٧م.

[٣٥] Sterenson, Mary. "An Investigation of the Rewards in Teaching for High-Performnce Elementary School Teachers." *Dissertation Abstracts International*, 47, No. 8 (March 1987).

[٣٦] Lortie, D. *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

[٣٧] Chase, F. "A Model of Shared Decision Making in the School Principalship." *Educational Administration Quarterly*, 4 (1967), 47-61.

[٣٨] دواني، كمال. «الدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» بحث مقدم إلى أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت، مارس ١٩٨٤م. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٤م.

Early Retirement of Female Kuwaiti Teachers: A Field Study

Zeinabl Ali Al-Jaber* and Dalal Al-Hadhod**
**Assistant Professor, Department of Educational Administration and Planning,
College of Education, and **Assistant Professor, Department of Education,
College of Basic Education, Kuwait University, Kuwait*

Abstract. This study aimed at pointing out the phenomenon of Kuwaiti female teacher - retirement and the factors underlying their decision to retire. The steps of the study included a theoretical framework related to the subject, as well as a field study on a sample of 89 female Kuwaiti retired teachers. A questionnaire was used to find out the reasons behind female teacher - retirement, and it consisted of two parts: the first part inlucded eight variables related to the personal aspects of Kuwaiti teachers, and the second part included twenty-three items covering the socio-economic and administrative vocational aspects. Analysis of mean-scores and percentages was used in the study. The results were explained and recommendations were made to help reduce the occurrence of the phenomenon.

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (1), pp. 1-399 Ar., (A.H. 1411H/1991).

Contents

Arabic Section

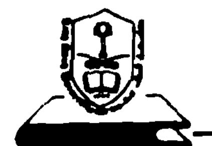

KING SAUD UNIVERSITY PRESS

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (1), pp. 1-399 Ar., (A.H. 1411/1991)

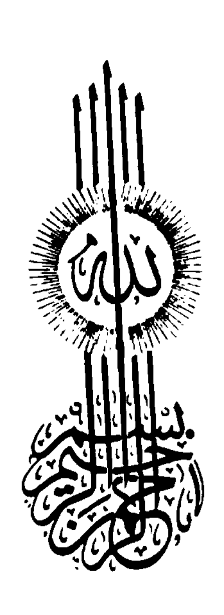
Journal of
King Saud University
Volume 3

Educational Sciences (1)

A.H. 1411
(1991)



University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 3, Educ. Sci. (1), pp. 1–399 Ar., Riyadh (A.H. 1411/1991)



ISSN 1018-3620

Journal of King Saud University

Volume 3

Educational Sciences (1)

A.H. 1411 (1991)



King Saud University

University Libraries

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ - ٦٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/١٩٩١م).



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (٢)

١٤١١هـ (١٩٩١م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ـ **بحث:** ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ـ **مقالة استعراضية:** وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ـ **بحث مختصر**

٤ـ **المنبر (منتدى):** ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد:** يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ ـ **المراجع:** بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود،* م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام.* الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ ـ **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات:** يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

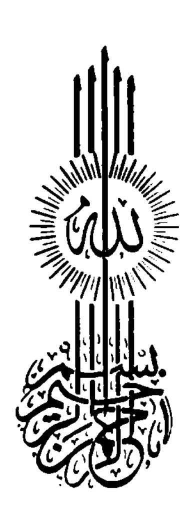
٩ ـ **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور:** نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة:** ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ ـ ٦٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/ ١٩٩١م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (٢)

١٤١١هـ

(١٩٩١م)



عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ ـ ٦٦٨ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/ ١٩٩١م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٠١ ـ ٤٢١ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

النوادي التعليمية الزراعية كنشاط تعليمي لا صفِّي للشباب الريفي بالمملكة العربية السعودية

محمد الصالح الشنيفي

أستاذ التعليم الإرشادي الزراعي المشارك، قسم الاقتصاد الزراعي والمجتمع الريفي، كلية الزراعة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تمر المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن بمرحلة من أهم مراحل التطور والتقدم في مختلف مناشط الحياة الاقتصادية والاجتماعية، والنظام التربوي الزراعي لا بدَّ وأن يساير هذا التعليم سواء في تطوير مستوياته وأهدافه أم مناهجه وطرقه وتقنياته التعليمية وفي أساليب تقويم نواتجه التعليمية وإمكاناته المادية والبشرية. لذلك استهدف هذا البحث استطلاع آراء الطلاب والمسؤولين عن الشباب عن إمكانية تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية كنشاط تعليمي لا صفِّي للشباب في القرى والأرياف في المملكة العربية السعودية.

وقد تمَّ تصميم استمارة استبانة للحصول على المعلومات من المبحوثين من إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية في وزارة الزراعة والمياه، وإدارة الرياضة للجميع في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، وإدارتي التعاون والتنمية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وطلاب من كلية الزراعة ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض، كما أخذ نادي الدرعية كممثل للنوادي الريفية الرياضية، وعيِّنة من الزراع من الدرعية كممثلة للقرى. وقد بلغ عدد أفراد العيِّنة ٢٣٣ شخصًا.

وقد أوضحت الدراسة أن ٩٧٪ من أفراد الدراسة يفضلون تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية ورأى ٧٢٪ من أفراد الدراسة أن تكون هذه النوادي تابعة لأقسام الإرشاد الزراعي في المكاتب الزراعية المنتشرة في مختلف مدن المملكة والتابعة لوزارة الزراعة والمياه. كما أوضحت الدراسة أن ٨٧٪ من أفراد الدراسة يرون أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى

اتجاهات إيجابية، ورأى ٩١٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تشجع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة. كما رأى ٨٢٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على ربط الجوانب التعليمية بالمدارس بالجوانب التطبيقية ورأى ٩٣٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تساعد في إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة. ورأى ٩٤٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تطوير الثقافة الزراعية للشباب وزيادة ثقتهم واعتزازهم بالأعمال الزراعية.

إن النوادي التعليمية الزراعية أسلوب تعليمي حديث يساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه.

للقطاع الزراعي مكانته الخاصة، إذ إنه يلعب دورًا مهمًا في اقتصاد الدول المختلفة، وذلك لارتباطه الوثيق بحياة الإنسان وإمداده بالطاقة اللازمة التي تؤثر بدورها على النشاطات اليومية والانطلاق للعمل في باقي قطاعات الحياة، كما أنه لم يعد خافيًا على أحد أن الغذاء وتوفيره أصبح وسيلة من وسائل الضغط السياسي من الدول المنتجة على الدول الأخرى التي يقل إنتاجها عن حد استهلاك شعوبها، كما تعتمد القطاعات الأخرى على قطاع الزراعة ومنتجاته، لإمدادها بالمواد الخام اللازمة لتشغيلها.

وتعرف الزراعة بأنها علم وفن وصناعة إنتاج المحاصيل النباتية والحيوانية النافعة للإنسان، وتعريف الزراعة بأنها علم يعتبر تعريفًا حديثًا نسبيًا نظرًا لأنه كان ينظر إلى الزراعة قديمًا على أنها مجرد عملية بذر البذور في التربة ثم تركها لتنمو تحت الظروف الطبيعية حتى يحين موعد حصادها فتحصد. كما كان ينظر إلى العمليات الزراعية على أنها عبارة عن عادات قديمة وخبرات متوارثة جيلاً عن جيل.

والزراعة فضلاً عن أنها علم، فهي أيضًا مهنة أو فن، وعلم الزراعة يمكن دراسته في الكتب والمراجع، أما فن الزراعة فإنه لا يمكن أن يكتسب عن طريق الدراسة في الكتب وحدها، فالدقة في إجراء العمليات الزراعية المختلفة وتوقيتها تحتاج إلى كثير من المران حتى يصبح الفرد خبيرًا في أدائها، ولذلك كان الحقل وليس الفصل هو خير مكان للتدريب على حرفة الزراعة لأن الزراعة كمهنة تشمل الكثير من الأمور المعقدة التي لا يمكن جمعها كلها في كتاب وتدريسها دفعة واحدة، وإنما يمكن اكتسابها بالمران الكثير أثناء الدراسة وبالخبرة العملية في الحقل [١].

ومن المعروف اليوم أن التعليم أصبح لا يقتصر على الأسلوب التقليدي المعتمد على الدراسة داخل حجرات المدرسة وضمن ساعات الدوام الرسمية المحددة، بل نجد اليوم برامج الأنشطة المدرسية الموجهة لاستكمال العملية التعليمية ولاستثمار أوقات الفراغ، وخاصة تلك الأنشطة التي تهتم بتربية الخلاء والمعسكرات المدرسية، حتى أصبحت تحظى بتقدير كبير واعتراف بقيمها التربوية ودورها في تلبية بعض الحاجات الأساسية للفرد واستكمال عملية نموه المتكامل، والتعليم عن طريق الممارسة والخبرات الحية، ضرورة حتمية لحياتنا العصرية وما ينتجه هذا النوع من التعليم من فرص لا يمكن أن تعوض بطريق آخر [٢].

وقد أنشأت بعض الدول نوادٍ زراعية لخدمة شباب القرى والأرياف والمهتمين بالشؤون الزراعية فهناك نوادي شباب في كينيا وجامايكا والهند وبنما والولايات المتحدة الأمريكية، لتدريب الشباب على مهنة الزراعة للانخراط في العمل الزراعي أو على الأقل توصيل المعلومات الزراعية إلى الآباء. كذلك تهدف النوادي إلى مساعدة الشباب على تنمية وعيهم الاجتماعي والثقافي والفني وتطوير خبراتهم على أسس علمية سليمة ومساعدتهم على التعلم وخدمة الغير والنجاح في الحياة، وتقدم هذه النوادي فوائد متعددة منها النشاط الثقافي كاللقاءات والمحاضرات والمناظرات والندوات، والنشاط الصحي كالقيام بالإرشادات الصحية في القرى والأرياف والقيام بالمباريات الرياضية والرحلات الكشفية، والنشاط التدريبي في المجالات الزراعية مثل تربية العجول أو النحل أو الحمام والأرانب أو زراعة المحاصيل الحقلية وغيرها من الأعمال الزراعية.

وتمر المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن بمرحلة من أهم مراحل التطور والتقدم في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. والنظام التربوي الزراعي لابدَّ وأن يساير هذا التقدم سواء في تطوير مستوياته وأهدافه أم مناهجه وطرقه وتقنياته التعليمية وفي أساليب تقويم نواتجه التعليمية وإمكاناته المادية والبشرية.

ومما سبق، تتضح أهمية استطلاع آراء الطلاب والمسؤولين عن الشباب عن إمكانية تأسيس نواد تعليمية زراعية، وتحديد الأهداف العامة لهذه النوادي، ويستهدف هذا البحث دراسة الآتي:

١ ـ التعرف على آراء المسؤولين عن الزراعة والشباب والطلاب نحو فكرة تأسيس نواد تعليمية زراعية كنشاط تعليمي لا صفي للشباب الريفي في المملكة.

٢ ـ حصر الأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية.

٣ ـ تحديد درجة الأهمية النسبية للأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية.

٤ ـ دراسة الاختلافات في وجهة نظر المسؤولين عن الزراعة والشباب والطلاب في فكرة تأسيس النوادي التعليمية الزراعية كنشاط تعليمي لا صفي للشباب الريفي في المملكة.

أسلوب البحث

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع العاملين الحاصلين على بكالوريوس في العلوم الزراعية في إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية في وزارة الزراعة والمياه، وجميع الأفراد في إدارة الرياضة للجميع في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، وجميع الأفراد في إدارتي التعاون والتنمية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وأخذ جميع الطلاب المسجلين في مقرر ١٥١ قصر القواعد المجتمعية الريفية في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٠٩هـ كعيِّنة من طلبة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود في الرياض، حيث إن هذه المادة مطلوبة من جميع طلاب كلية الزراعة وتسجل فيها جميع المستويات والتخصصات. كما أخذ نادي الدرعية ممثلاً للنوادي الريفية الرياضية، وأخذت عيِّنة ذات أبعاد متساوية من الزرَّاع المتعاملين مع المكتب الزراعي في الدرعية كعيِّنة من الزرَّاع، وقد اختيرت الدرعية ممثلة للقرى في المملكة وذلك لقربها من الرياض، وقد بلغ عدد أفراد العيِّنة ٢٣٣ شخصًا موزعين كما هو موضح في جدول رقم ١.

جمع البيانات

للحصول على البيانات اللازمة لهذه الدراسة، تمَّ تصميم استمارة استبانة استهدفت التعرف على آراء المبحوثين تجاه إمكانية تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية للشباب الريفي، والتعرف على آرائهم في أهداف هذه النوادي، والتي تم جمعها من مراجعة أهداف ونشاط

جدول رقم١ . توزيع أفراد عيِّنة الدراسة وفقًا لجهة العمل .

الإدارة	العـدد	٪
١ ـ إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية في وزارة الزراعة والمياه	١٤	٦,٠
٢ ـ إدارة الرياضة للجميع في الرئاسة العامة لرعاية الشباب	١١	٤,٧
٣ ـ إدارتا التعاون والتنمية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية	١٩	٨,٢
٤ ـ طلاب من كلية الزراعة جامعة الملك سعود في الرياض	١٤٩	٦٣,٩
٥ ـ نادي الدرعية الرياضي	١٩	٨,٢
٦ ـ زرَّاع من الدرعية	٢١	٩,٠
المجمـوع	٢٣٣	١٠٠

النوادي الزراعية في بعض الدول مثل كينيا والهند والولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم قياس آراء المبحوثين تجاه تأسيس النوادي على مقياس مكون من ثلاثة مستويات هي : (١) لا، (٢) لا أدري، (٣) نعم. كذلـك تم قياس درجة الموافقة أو الرفض على الأهداف العامة للنوادي على مقياس مكون من ثلاثة مستويات هي : (١) ضعيف، (٢) متوسط، (٣) عالٍ .

وبعـد تصميم استـمارات الاستبانة عرضت على لجنة من المتخصصين في الإرشاد الـزراعي لمعـرفـة مدى ملاءمة الاستبانة للدراسةوقد تمَّ حذف وإضافة بعض العبارات والأهداف بناءً على اقتراحات المتخصصين في الإرشاد الزراعي في قسم الاقتصاد الزراعي والمجتمع الريفي ومركز الإرشاد الزراعي في كلية الزراعة بجامعة الملك سعود. وقد تمَّ جمع البيانات من أفراد عيِّنة الدراسة من خلال المقابلة الشخصية التي قام بها مساعد باحث، حيث قام بشرح كيفية الإجابة عن الاستبانة لكل مجموعة من المبحوثين في الإدارات المختلفة ولكل مبحوث راغب في الاستفسار على حدة.

التحليل الإحصائي

تمَّ جمع البيانات المطلوبة للدراسة وتفريغها وتحليلها باستخدام نظام Statistical Analysis System Package (SAS) [٣] وباستخدام الحاسب الآلي في كلية الزراعة بجامعة

الملك سعود بالرياض. واستخدم في تحليل البيانات التعبير بالأرقام المطلقة والنسب المئوية للدلالة على توزيع المبحوثين حسب آرائهم في الأهداف العامة للجمعية ودرجة موافقتهم أو رفضهم لهذه الأهـداف. وعند قياس معنوية الفروق في الاختلافات بين الطلاب وبقية مجتمع الدراسة استخدم اختبار مربع كاي على مستوى معنوية ٠,٠٥ . كما استخدم معامل ارتباط سبيرمان للترتب بين الموافقة ودرجة الموافقة لكل هدف من أهداف النوادي التعليمية الزراعية.

النتائج والمناقشة

شهد هذا القرن تطورًا سريعًا في جميع مجالات العلوم خاصة العلوم الزراعية، ولكن بالرغم من هذا التطور السريع ما زالت الزراعة في بعض الدول وخاصة الدول النامية في حالة تأخر، وهذا راجع إلى أن التطور في مجال العلوم الزراعية لم يصل إلى زرَّاع هذه الدول، وذلك لوجود عقبات تعترض انتشار الأفكار التكنولوجية المستخدمة وتطبيقها.

وأدَّى وجـود هذه المشكلات والعقبات التي تعترض انتشار الأفكار المستحدثة من أمـاكن وجـودهـا إلى مناطق استعمالها، إلى ظهور مهنة مميزة تهدف إلى ربط أماكن وجود الأفكـار الـزراعية المستخـدمـة بمنـاطق استعـمالهـا والتي سميت بالتعليم الإرشـادي extension education. والإرشـاد هو عملية تعليم غير رسمي يتعلم فيه الشباب والكبار للرقي بمستوى معيشتهم عن طريق الممارسة. والتعليم الإرشادي من أقدم طرق التعلم، ففي العصور الأولى للتاريخ، وقبل إنشاء المدارس قام الإنسان بنقل معارفه وثقافته إلى الأجيال المتتـالية عن طريق المحـاكاة والتقليد، والزراعة من أقدم الممارسات المهنية التي تتناقلها الأجيال جيلاً عن جيل.

إن الشبـاب بتعليمـه وتدريبه، رسميًا وغير رسمي، سيكون قادرًا على بناء وطنه وخـدمة أمته، ويحظى الشباب اليوم باهتمام وعناية متزايدة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشبـاب لتنشيط الحياة الـرياضية والاجتـماعية والثقافية. ولإكمال رسالة الشباب وصقل مواهبـه وقـدراته الزراعية، رأى ٩٧٪ من أفراد الدراسة أنه من المستحسن تأسيس نوادٍ

تعليمية زراعية لتطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب . ورأى ٧٢٪ من أفراد الدراسة أنه من المفضَّل أن تكون هذه النوادي تابعة لأقسام الإرشاد الزراعي في المكاتب الزراعية المنتشرة في مختلف مدن المملكة والتابعة لوزارة الزراعة والمياه . ويفضل ٤٥٪ من أفراد الدراسة أن تكون هذه النوادي تابعة للنوادي الريفية في مراكز الخدمة الاجتماعية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، ويفضل ٣٠٪ من أفراد الدراسة أن تكون هذه النوادي تابعة للنوادي الرياضية من الدرجة الأولى والريفية (جدول رقم٢) .

جدول رقم٢ . الجهات التي يفضِّل أفراد الدراسة أن تتبعها النوادي التعليمية الزراعية .

الجهـــة	العـدد الاختيارات	النسبة
١ ـ أقسام الإرشاد الزراعي في المكاتب الزراعية	١٦٨	٤٩٪
٢ ـ الأندية الريفية في مراكز الخدمة الاجتماعية	١٠٦	٣١٪
٣ ـ الأندية الرياضية من الدرجة الأولى والريفية	٧٠	٢٠٪
	٣٤٤(*)	١٠٠

* المجموع أكثر من ٢٣٣ لأن المبحوث يمكن أن يختار أكثر من جهة .

وعند استطلاع رأي المسؤولين عن الشباب عن إمكانية تأسيس نوادٍ تعليمية زراعية ، وجدنا موافقة كل من المسؤولين في وزارة الزراعة وفي الرئاسة العامة لرعاية الشباب وفي وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ؛ وفي نادي الدرعية كانت ١٠٠٪ بينما كانت موافقة الزرَّاع ٩٥٪ فقط .

أهداف النوادي التعليمية الزراعية

قد أوضحت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عيِّنة البحث والبالغة نسبتهم حوالي ٨٧٪ يرون أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية (جدول رقم٣) .

جدول رقم٣. توزيع أفراد العيِّنة تبعًا لموافقتهم على الأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية في المملكة العربية السعودية.

هل توافق على هذا الهدف؟						الأهـــداف	درجـة الموافقـة					
نعم		لا أدري		لا			ضعيفة		متوسطة		عالية	
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٢٠٣	٨٧,١	٢١	٩	٩	٣,٩	١ - تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية	٧	٣	٧٩	٣٣,٩	١٤٧	٦٣,١
٢١٣	٩١,٤	١٢	٥,٢	٨	٣,٤	٢ - تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة	٩	٣,٩	٩٤	٤٠,٣	١٣٠	٥٥,٨
١٦٦	٧١,٢	٢٦	١٥,٥	٣١	١٣,٣	٣ - ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف	٣٨	١٦,٣	١٢١	٤٨,١	٨٣	٣٥,٦
١٤٧	٦٢,١	٤٧	٢٠,٢	٣٩	١٦,٧	٤ - ترغيب الشباب في العيش في المزرعة	٣٢	١٤,٢	١١٩	٥١,١	٨١	٣٤,٨
٢١٤	٩١,٨	١٦	٦,٩	٣	١,٣	٥ - تدريب الشباب على الأعمال الزراعية	١٧	٧,٣	٨٥	٣٦,٥	١٣١	٥٦,٢
١٧٠	٧٢	٣٤	١٤,٦	٢٩	١٢,٤	٦ - تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية	٤٣	١٨,٥	١٠٠	٤٢,٩	٩٠	٣٨,٦
١٧٩	٧٦,٨	٢٣	١٤,٢	٢١	٩	٧ - تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق	٢٣	١٤,٢	٩٦	٤١,٢	١٠٤	٤٤,٦
٢٠٣	٨٧,١	٢٣	٩,٩	٧	٣	٨ - توجيه الشباب لاختيار المهنة المناسبة	٧	٣	٤٩	٢١	١٧٧	٧٦
١٩٩	٨٥,٤	٣١	١٣,٢	٣	١,٣	٩ - إشراك الشباب في النمو الاقتصادي	١٤	٦	٧٧	٣٣	١٤٢	٦٠,٩
٢١٢	٩١	١٩	٨,٢	٢	٠,٩	١٠ - إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية	١٥	٦,٤	٨٢	٣٥,٢	١٣٦	٥٨,٤
١٩٨	٨٥	٣٤	١٤,٦	١	٠,٤	١١ - إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة	١٤	٦	٨٤	٣٦,١	١٣٥	٥٧,٩

تابع جدول رقم٣.

هل توافق على هذا الهدف؟						الأهـــــداف	درجـــة الموافقـــة					
نعـم		لا أدري		لا			ضعيفة		متوسطة		عالية	
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٢١٨	٩٣,٦	١٣	٥,٦	٢	٠,٩	١٢ ـ تطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب	١٦	٦,٩	٦٤	٢٧,٥	١٥٣	٦٥,٧
١٩٩	٨٥,٤	٣١	١٣,٣	٣	١,٣	١٣ ـ تطوير القيادات الزراعية	٢٣	٩,٩	٦٨	٢٩,٢	١٤٢	٦٠,٩
٢٢٦	٩٧	٧	٣	٠	٠	١٤ ـ زرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل	٦	٢,٦	٤٢	١٨	١٨٥	٧٩,٤
١٩٠	٨١,٥	٢١	١٣,٣	١٢	٥,٢	١٥ ـ ربط البرامج التعليمية في المدارس بالجوانب التطبيقية في الزراعة	٢٣	٩,٩	٨٧	٣٧,٢	١٢٣	٥٢,٨
٢١٦	٩٢,٧	١٢	٥,٢	٥	٢,١	١٦ ـ إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجـالات الزراعة كافة	٦	٢,٦	٥٤	٢٣,٢	١٧٣	٧٤,٢
١٨٠	٧٧,٣	٣٩	١٦,٧	١٤	٦	١٧ ـ تشجيـع الشباب والزراع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية	٢٦	١١,٢	٩٧	١٤,٦	١١٥	٤٧,٢
٢١٨	٩٣,٦	٦	٢,٦	٩	٣,٩	١٨ ـ تطوير المهارات العقلية والرياضية للشباب	١٠	٤,٣	٥٥	٢٣,٦	١٦٨	٧٢,١

فالنوادي التعليمية الزراعية سوف تكون أداة لتغيير السلوك المعرفي للشباب وذلك عن طريق إكسابهم المعارف والمعلومات الحديثة في المجالات الزراعية المختلفة، وهذه المعارف والمعلومات التي يكتسبها الشباب تنمو وتتطور وتؤدي إلى إحداث تغيرات مرغوبة في النظام المعرفي لدى الشباب والذي يؤثِّر بدوره في السلوك الاتجاهي نحو الحياة الزراعية والريفية من جهة، والعمل بالزراعة كمهنة من جهة أخرى. إذ إنه في الزراعة ليس المهم الخبرة قبل الدخول في مهنة الزراعة بل الأهم من ذلك هو اتجاهات الشباب نحو الحياة الزراعية والريفية [٤].

ومن الاتجاهات السلبية للشباب احتقار العمل اليدوي، وهذا يعود في الأصل إلى البداوة العربية، فقد كان البدو يحتقرون الصنعة ويعيبون من يزاول حرفة ما، وقد صارت هذه الخاصية إحدى القيم البدوية السائدة لدى كثير من المجتمعات البدوية الرعوية، وحتى مع تغير الظروف الخاصة بالبداوة العربية واضطرار بعض أبناء البادية إلى امتهان أعمال أخرى، فإنهم يفضلون أعمالاً معينة مثل قيادة السيارات أو الحراسة أو العسكرية.

وفي المملكة كانت نسبة قليلة من السكان تعيش على خيرات الزراعة، أما النسبة العظمى من السكان فكانت تحصل على موارد رزقها من العمل في الرعي والتجارة، وكانت الزراعة وحتى وقت ليس بالبعيد قاصرة على إنتاج المحاصيل الضرورية، ولم تكن من الوفرة بحيث يمكن تصديرها للأقطار المجاورة، ولم يكن الفلاح يفكر إلا بإمكان صلاحية المنتوجات الزراعية للاستهلاك المحلي.

ولقد نهضت الزراعة بالمملكة وقدِّمت التسهيلات للزرَّاع حتى يستطيعوا زيادة الإنتاج الزراعي من خلال زيادة الرقعة الزراعية واستعمال الأساليب الزراعية الحديثة. فقد أدَّى نظام توزيع الأراضي البور الذي صدر بموجب المرسوم الملكي رقم ٢٦/٢ في ١٣٨٨/٧/٦هـ إلى زيادة الرقعة الزراعية، إذ تشير الإحصائيات إلى أنه منذ بداية العمل بنظام توزيع الأراضي البور عام ١٣٨٨هـ وحتى نهاية عام ١٤٠٥هـ تمَّ توزيع حوالي ٧١٣ ألف هكتار، كان نصيب ٤٣ ألف مزارع منها حوالي ٢٥٧,٧ ألف هكتار (متوسط ٦

هكتارات للفرد) أي حوالي ٣٦ بالمائة من مجموع الأراضي الزراعية؛ أما بقية المساحات فقد وزِّعت على المشروعات الزراعية أو الشركات الزراعية الكبرى [٥].

وبالرغم من هذا التوسع في الرقعة الزراعية، ما زالت الزراعة في المملكة تقابلها بعض المشكلات، منها انتشار الأمية بين الزرَّاع، والتخلف في المهارات الفنية الزراعية، واحتقار العمل اليدوي وهجرة الشباب إلى المدن للعمل في القطاعات الصناعية والنقل والتجارة والخدمات، مما أدى إلى قلة اليد العاملة في الزراعة. فقد دلَّت دراسة إدارة التدريب بوزارة الزراعة على أن الأجانب يشكلون ٥٠٪ من المتخصصين الزراعيين و٤٢٪ من الفنيين الزراعيين في القطاع العام. أما في وزارة الزراعة والمياه فإن نسبة الأجانب تبلغ ٤٧٪ من المتخصصين و٣٥٪ من الفنيين. وفي معاهد التدريب تبلغ نسبة الأجانب ٧٩٪. وفي القطاع الخاص يشكل الأجانب ٩١٪ من القوى البشرية في المستوى التخصصي الزراعي و٨٣٪ في المستوى الفني الزراعي. وترى الدراسة أن قلة العاملين في القطاع الزراعي في المملكة قد يرجع إلى نفور أو تمنع السعوديين من الانخراط في خدمة المجال الزراعي [٦]. لذلك رأى ٩١٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية قد تعمل على تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة، كما رأى ٧١٪ منهم أنها سوف تعمل على ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف. أما ٦٣٪ فإنهم يرون أنها تعمل على ترغيب الشباب في العيش في المزرعة (جدول رقم٣). وبذلك تزيد النوادي التعليمية الزراعية من ثقة واعتزاز الشباب بالأعمال الزراعية وتحد من عادة احتقار العمل اليدوي وذلك عن طريق تعليم الشباب بمفهوم الزراعة الحديثة التي تعتمد على العلم والفن والصناعة والتجارة.

إن الشباب هم القوة التي تدفع عجلات التنمية إلى الأمام، ومن المعروف أن من أهداف التنمية الشاملة خلق رصيد مستمر من الطاقات البشرية من خلال عمليات التدريب والتعليم ومن ثم استغلال هذه الطاقات استغلالاً حكيمًا يحقق أقصى كفاءة إنتاجية من الموارد الطبيعية والمادية. لذلك رأى ٩٢٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تدريب الشباب على الأعمال الزراعية حيث إن تدريب وتعليم

الشباب هو استثمار في المدى الطويل والقصير. ففي المدى الطويل يعلَّم ويدرَّب الشباب لتحمل مسؤولياتهم المستقبلية؛ أما في المدى القصير، فيدرَّب الشباب للمساهمة في أنشطة خطط التنمية التي تحقق نتائج سريعة مثل مجالات الإنتاج الزراعي.

كذلك يعمل تدريب الشباب على إطلاعهم على كل جديد في المجالات الزراعية وعلى صقل مهاراتهم الزراعية باعتباره عملية تعليمية تهدف إلى إحداث تغيرات مرغوبة في السلوك التفكيري والتنفيذي والشعوري. وتؤكد الدراسات أهمية التدريب باعتباره أغنى الخبرات المجسمة المتكاملة التي تمثِّل الأساس في كل تعليم مثمر، والتدريب لا يتيح للإنسان أن يتعلم عملاً جديدًا بل إنه يتيح للإنسان أن يتعلم كيف يعمل عملاً قديمًا بطريقة أفضل [٧].

ولا يقتصر تدريب الشباب على الأعمال داخل المزرعة، بل يتطرق التدريب للأعمال الأخرى التي لها علاقة بالإنتاج الزراعي. لذلك رأى ٧٣٪ من أفراد الدراسة أن النوادي الزراعية يجب أن تعمل على تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية كالفرز والتدريج والتغليف وغيرها، كما رأى ٧٧٪ منهم أنها تعمل على تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق؛ أما ٨٧٪ منهم فإنهم يرون أنها تعمل على مساعدة الشباب على اختيار المهنة الزراعية المناسبة لإمكاناتهم وتطلعاتهم (جدول رقم٣).

إن النوادي التعليمية الزراعية سوف تعمل على تدريب الشباب على النواحي التطبيقية في العلوم الزراعية، دون الاعتراف بأي حدود أو فوارق بينهم إذ إنها تركز على تعليم الشباب بالممارسة في أماكن عملهم، وذلك لأن الطرق التعليمية التي تبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، والتي تركز على التعليم الذاتي أو الموجه ذاتيًا تخلق جوًا من الإقبال على التعلم والرغبة في متابعته، بخلاف الطرق التعليمية التسلطية التي تخلق جوًا من النفور والابتعاد عن التعلم [٨].

وإذا كانت جميع أنواع التدريب والتعليم مهمة للمجتمع، فإن التدريب والتعليم الزراعي يحتل منزلة خاصة نظرًا لما تشكله الزراعة من أهمية في حياة الشعوب، إذ إن المجتمعات التي لا تستطيع أن تنتج غذاءها، تضع نفسها في موقع حرج بالغ الخطورة بالنسبة لشعوب الأرض الأخرى. إن المجتمع . . . أي مجتمع . . . قد يستطيع أن يستغني عن أي شيء، باستثناء الغذاء، الذي يطلبه أفراده ثلاث مرات في اليوم [٩]. إن الشعوب التي تبحث عن الغذاء، وإن امتلكت أثمان الغذاء في أيديها، قد تتحكم في مستقبلها الشعوب التي تنتج إنتاجًا وفيرًا من المواد الغذائية، إذ أصبح الغذاء وسيلة من وسائل الضغط السياسي.

ويقوم التدريب والتعليم الزراعي بدور فعّال في رفع كفاءة الإنتاج الزراعي وذلك عن طريق ترشيد استخدام عناصر الإنتاج من أرض وعمل ورأس مال بنسب تحقق أقصى ربح ممكن من إنتاج السلع الزراعية، ويضاف إلى ذلك تثقيف العنصر البشري الذي يمثل عنصري العمل والتنظيم اللذين يؤثِّران بدورهما في كفاءة عنصري الأرض ورأس المال. لذلك رأى ٨٥٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على إشراك الشباب في النمو الاقتصادي، كما رأى ٩١٪ منهم أنها تعمل على إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية. أما ٨٥٪ منهم فإنهم يرون أنها سوف تعمل على إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة.

ويقصد بالأمن الغذائي، قدرة المجتمع . . . أي مجتمع كان . . . على توفير الحد الأدنى من الاحتياجات الغذائية الأساسية لأفراده بشكل مضمون ومنتظم، وترجع الحاجة إلى الأمن الغذائي في المملكة العربية السعودية لعاملين أساسيين، أولاً، عدم قدرة المملكة على الوفاء باحتياجاتها الغذائية في حالة حدوث أزمة غذائية عالمية، وثانيًا: لأن للغذاء جانبًا سياسيًّا، فقد أصبح الغذاء سلاحًا سياسيًّا تستخدمه الدول الغنية زراعيًّا، لتحقيق أهدافها السياسية والاستراتيجية والضغط على الدول الأخرى، وليس أدل على ذلك من أن الرئيس الأمريكي السابق كارتر، صرَّح أثناء حملته الانتخابية للرئاسة أنه «إذا جرؤت الدول العربية على فرض حظر نفطي ضد أمريكا مرة أخرى، فإنني سأعتبر ذلك إعلانًا للحرب

الاقتصادية وأرد عليه فورًا، فلا أسمح بشحن شيء للبلد العربي المعني: لا أسلحة ولا قطع غيار للأسلحة، ولا معدات استخراج النفط. . . ولن أقتصر على مجرد قطع الغذاء فقط.»

كانت الزراعة البعلية هي الشكل الذي مارسه سكان المملكة في البداية وهي المرحلة التي تحول بها السكان من حياة الرعي إلى حياة الزراعة، وكان ينظر إلى الزراعة قديمًا على أنها مجرد عملية بذر البذور في التربة ثم تركها حتى تنمو تحت الظروف الطبيعية حتى يحين موعد حصادها، وكان ينظر إلى العمليات الزراعية على أنها عبارة عن عادات قديمة وخبرات يتوارثها الأفراد جيلاً عن جيل. لذلك رأى ٩٤٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تهدف إلى تطوير الثقافة الزراعية للشباب وزيادة ثقتهم واعتزازهم بالأعمال الزراعية. كما تقوم النوادي التعليمية الزراعية بدور فعال في تثقيف الشباب غذائيًا وتغيير العادات الاستهلاكية للشباب. ففي مجتمعنا وبعض مجتمعات الدول النامية يلاحظ بصفة عامة وجود بعض العادات الاستهلاكية غير المرغوب فيها مثل بعض عادات الإنفاق ببذخ في الأفراح أو الإقبال على شراء السلع لغذائية في المواسم والأعياد، أو الإنفاق على بعض أنواع السلع لا لقيمتها الذاتية ولكن لمجرد كونها غالية الثمن لاستخدامها كوسيلة للمفاخرة والتباهي والمكانة الاجتماعية.

يرى حوالي ٨٢٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على ربط البرامج التعليمية الزراعية في المدارس بالجوانب التطبيقية، فشعوب العالم كافة ترصد كل ما له علاقة بحياة المواطن، ثم تدخله في مناهجها ومقرراتها وتدرسه للأجيال الصاعدة حتى تخرج هذه الأجيال وهي واعية بأن ما يدور حولها يؤثر في حاضرها ومستقبلها.

إن مناهج مدارسنا منفصلة عن واقع مجتمعاتنا: «إن مناهجنا مثقلة بالمواد، وهي مفتقرة إلى الفعالية، ماذا يبقى مع طلابنا في المرحلة الثانوية مما درسوه في المتوسطة وفي الجامعة مما درسوه في الثانوية، وفي الحياة. . . مما درسوه مجتمعًا» [١٠، ص١٩٠].

إن إيجاد التكنولوجيا الحديثة في الزراعة لا يعد مشكلة من المشكلات التي تواجه المملكة، إذ بإمكان المملكة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول المتقدمة، ولكن المشكلة

الأساسية التي تواجه المهتمين بالزراعة هي كيفية توصيل التكنولوجيا المستوردة إلى الزرَّاع . لذلك رأى ٩٣٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية قد تساعد في إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة، وذلك من خلال القيام بالرحلات الإرشادية والتي تعتبر من أهم وسائل الاتصال الفعالة في إقناع الزرَّاع بتبني الأفكار والأساليب الزراعية المستحدثة في المملكة، إذ وجد أن زيارة المرشد الزراعي للحقل، وزيارة المزارع للمكتب الإرشادي من وسائل الاتصال الفردي المهمة جدًّا في المملكة [١١].

تقوم النوادي التعليمية الزراعية بالنشاط الاجتماعي والرياضي، إذ رأى ٧٧٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تشجع الشباب والزرَّاع على الانخراط والانضمام إلى الجمعيات التعاونية عن طريق القيام بحملات التوعية والقيام بالاجتماعات والندوات، كما رأى حوالي ٩٤٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على تطوير المهارات العقلية والرياضية للشباب وذلك عن طريق إقامة النشاط الرياضي مثل كرة القدم وكرة اليد وتنس الطاولة وألعاب فكرية مثل الشطرنج، وكذلك إقامة النشاط الثقافي كتنظيم مباريات ثقافية بين الشباب وعروض سينمائية ومسرحية.

ويرى ٨٥٪ من أفراد الدراسة أن النوادي التعليمية الزراعية تعمل على مساعدة الشباب على تطوير المهارات القيادية للشباب ليس فقط في المجال الزراعي ولكن في جميع المجالات التي تخدم أهل القرى والأرياف، كذلك رأى ٩٧٪ منهم أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تزرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل، فالنوادي التعليمية الزراعية مجال تربوي لا يقل أهمية عن الدرس داخل الفصل، يعبِّر فيها الشباب عن ميولهم، ويشبعون حاجاتهم، كما يتعلمون فيها مهارات وخبرات يصعب تعلمها في الفصل العادي، مثل التعاون مع الغير، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس واحترام العمل اليدوي.

وعند دراسة درجة موافقة أفراد الدراسة، على أهداف النوادي التعليمية الزراعية وجد أن أفراد الدراسة يرون أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تحقق غالبية الأهداف بدرجة عالية إذ تراوحت نسبة درجة الموافقة عليها بين ٥٢٪ و٧٩٪ من مجموع أفراد

الـدراسـة. وهنـاك بعض الأهـداف التي يرى أفـراد الدراسة أنها سوف تتحقق بدرجة منخفضة، إذ تراوحت نسبة درجة الموافقة عليها بين ٤٠٪ و٤٨٪ من مجموع أفراد الدراسة وهي تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة، وترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف، وتدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية، وتدريب الشبـاب من البـاعـة على عمليات التخـزين والتسويق، وتشجيع الشباب والزرَّاع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية (جدول رقم٣).

وعند استخدام مربع كاي لدراسة الفروق في الموافقة على أهداف النوادي التعليمية الزراعية للطلبة وباقي مجتمع البحث، وجد أنه توجد فروق معنوية بين موافقة الطلاب وباقي مجتمع البحث على عدد من الأهداف. إذ وجد أن موافقة الطلاب على أن النوادي التعليمية الزراعية سوف تحقق عددًا من الأهداف كانت بدرجة أقل من موافقة باقي أفراد المجتمع وهذه الأهداف هي: تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية، وتدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق، وتغيير اتجاهات الشبـاب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية، وترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف، وترغيب الشباب في العيش في المزرعة، وتشجيع الشباب والزرَّاع على الانخراط والانضمام إلى الجمعيات التعاونية (جدول رقم٤).

جدول رقم٤. قيم مربـع كاي للطلاب وبـاقي مجتمع البحث حسب موافقتهم على أهداف النوادي التعليمية الزراعية.

أهداف جمعيات زراع المستقبل	الفئة	هل توافق على هذا الهدف			قيمة مربع كاي	درجة الاحتمال
		نعم	لاأدري	لا		
١ ـ تشجيع الشباب على الانخراط في مهنة الزراعة	طلاب	١٣٢	١١	٦	٤,٧٨٤	٠,٠٩١
	باقي	٨١	١	٢		
٢ ـ تدريب الشباب على الأعمال الزراعية	طلاب	١٣٣	١٣	٣	٤,٠٦٩	٠,١٣١
	باقي	٨١	٣	ــ		

تابع جدول رقم٤ .

أهداف جمعيات زراع المستقبل	الفئة	هل توافق على هذا الهدف			قيمة مربع كاي	درجة الاحتمال
		نعم	لاأدري	لا		
٣ ـ إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولـة	طلاب	١٢٢	٢٦	١	٣,٣٤٣	٠,١٨٨
	باقـي	٧٦	٨	ـ		
٤ ـ إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية	طلاب	١٣٥	١٢	٢	١,١٣٩	٠,٥٦٦
	باقـي	٧٧	٧	ـ		
٥ ـ إشراك الشباب في النمو الاقتصادي	طلاب	١٢٠	٢٦	٣	٨,١٧٦	٠,٠١٧
	باقـي	٧٩	٥	ـ		
٦ ـ تدريب الشبـاب مـن الباعـة على عمليـات إعداد الحاصلات البستانية	طلاب	٩٧	٢٨	٢٤	١٢,٩٤٦	٠,٠٠٢
	باقـي	٧٣	٦	٥		
٧ ـ تدريب الشباب مـن الباعـة على عمليـات التخزين والتسويق	طلاب	١٠٦	٢٦	١٧	٧,٥٢٣	٠,٠٢٣
	باقـي	٧٣	٧	٤		
٨ ـ تطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب	طلاب	١٣٨	١٠	١	١,١٥٧	٠,٥٦١
	باقـي	٨٠	٣	١		
٩ ـ تطوير القيادات الزراعية	طلاب	١٢٤	٢٣	٢	١,٦٢٥	٠,٤٣٨
	باقـي	٧٥	٨	١		
١٠ ـ زرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل	طلاب	١٤٣	٦	ـ	١,٤٨٣	٠,٢٢٣
	باقـي	٨٣	١	ـ		
١١ ـ تغيير اتجاهات الشباب نحو مهنة الزراعـة إلى اتجاهات إيجابية	طلاب	١٢٣	١٩	٧	٨,١٤٩	٠,٠١٧
	باقـي	٨٠	٢	٢		
١٢ ـ ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف	طلاب	٩٠	٣١	٢٨	٢٣,٨٤٢	٠,٠٠٠
	باقـي	٧٦	٥	٣		
١٣ ـ ترغيب الشباب في العيش في المزرعة	طلاب	٧٣	٤١	٣٥	٣٥,٣٢٨	٠,٠٠٠

تابع جدول رقم٤ .

أهداف جمعيات زراع المستقبل	الفئة	هل توافق على هذا الهدف			قيمة مربع كاي	درجة الاحتمال
		نعم	لاأدري	لا		
١٤ ـ توجيه الشباب على اختيار المهنة المناسبة في الزراعة	طلاب	١٣٢	١٣	٤	٠,٧٩٣	٠,٦٧٣
	باقي	٧١	١٠	٣		
١٥ ـ تشجيع الشباب والزراع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية	طلاب	١٠٣	٣٥	١١	١٦,٠٨٧	٠,٠٠٠
	باقي	٧٧	٤	٣		
١٦ ـ ربط البرامج التعلينمية في المدارس بالجوانب التطبيقية في الزراعة	طلاب	١٢٠	٢٢	٧	٠,٨٧٨	٠,٦٤٥
	باقي	٧٠	٩	٥		
١٧ ـ إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة	طلاب	١٤٢	٤	٣	٥,٢١٣	٠,٠٧٤
	باقي	٧٤	٨	٢		
١٨ ـ تطوير المهارات الفعلية والرياضية للشباب	طلاب	١٣٩	٣	٧	١,٢٥٦	٠,٥٣٤
	باقي	٧٩	٣	٢		

* الفروق معنوية على مستوى معنوية ٠,٠٥ .

وبحساب معامل ارتباط سبيرمان بين ترتيب أهداف النوادي التعليمية الزراعية حسب الموافقة عليها وترتيبها حسب درجة الموافقة عليها وجدت قيمته ٠,٨٣٩ أي أن العلاقة الارتباطية بين الموافقة ودرجة الموافقة وإن كانت قوية أو عالية إلاَّ أنها لم تصل إلى التطابق (جدول رقم٥).

ومن نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحث بضرورة إنشاء تلك النوادي التعليمية الزراعية كمؤسسات تعليمية تعمل على:

١ - مد أبصار الشباب إلى آفاق أرحب من مستويات المعيشة .

٢ - زرع الثقة في نفوس الشباب بقدرتهم على صنع حاضر أفضل لأنفسهم ومستقبل أكثر رخاء وتقدما لأبنائهم .

٣ - إيقاظ الوعي لدى الشباب إلى الحاجة للتنمية .

٤ - إعداد الأفراد الإعداد الجسمي والفكري والنفسي والروحي لتحمل مسؤولياتها ولتوجيهها الوجهة الصحيحة لإسعاد الإنسان .

جدول رقم٥ . ترتيب أفراد العيِّنة تبعًا لموافقتهم على الأهداف العامة للنوادي التعليمية الزراعية في المملكة العربية السعودية .

ترتيب الموافقة	الأهـــــــداف	درجة الموافقة
١	زرع ثقة الشباب بأنفسهم وبقدرتهم على أداء العمل	١
٢	تطوير الثقافة الزراعية لدى الشباب	٥
٣	تطوير المهارات العقلية والرياضية للشباب	٤
٤	إدخال التكنولوجيا الحديثة في مجالات الزراعة كافة	٣
٥	تدريب الشباب على الأعمال الزراعية	١١
٦	تشجيع الشباب علي الانخراط في مهنة الزراعة	١٢
٧	إسهام الشباب في تطوير الصناعات الزراعية	٩
٨	توجيه الشباب لاختيار المهنة المناسبة	٢
٩	تغيير اتجاهات الشباب السلبية نحو مهنة الزراعة إلى اتجاهات إيجابية	٦
١٠	تطوير القيادات الزراعية	٧
١١	إشراك الشباب في النمو الاقتصادي	٨
١٢	إشراك الشباب في الإسهام في الأمن الغذائي للدولة	١٠
١٣	ربط البرامج التعليمية في المدارس بالجوانب التطبيقية في الزراعة	١٣
١٤	تشجيع الشباب والزراع على الانخراط والانضمام للجمعيات التعاونية	١٤
١٥	تدريب الشباب من الباعة على عمليات التخزين والتسويق	١٥
١٦	تدريب الشباب من الباعة على عمليات إعداد الحاصلات البستانية	١٦
١٧	ترغيب الشباب في العيش في المزرعة	١٨
١٨	ترغيب الشباب في العيش في القرى والأرياف	١٧

المـراجـع

[١] صوان، محمد أحمد. *محاضرات في أساسيات إنتاج محاصيل الحقل*. الرياض: المعهد السعودي للطباعة، ١٣٨٧هـ.

[٢] يحيى النقيب وآخـرون. «دور النشـاط المـدرسي وتـربية الخلاء في تحقيق أهداف برامج التنمية بالمملكة.» بحث مقدم لـ *ندوة استراتيجيات وبرامج التنمية الإقليمية والريفية بالمملكة العربية السعودية ـ كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الملك سعود*. الرياض.

[٣] SAS. *User's Guide: Statistics.* Cary, North Carolina: SAS Institute 1992.

[٤] الشـبراوي، عبدالعزيز والحاج أحمد الحاج. *دراسة بعض المتغيرات المتعلقة بالمستوى التحصيلي للطلاب وآرائهم في بعض جوانب النظام التربوي بكلية الزراعة ـ جامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث الزراعية بكلية الزراعة، جامعة الملك سعود، نشرة بحثية رقم (١٥)، ١٤٠٠هـ.

[٥] إدارة الدراسات الاقتصادية والإحصاء. *النشرة السنوية للإحصاءات الزراعية الجارية ١٩٨٤ ـ ١٩٨٥م*. الرياض: وزارة الزراعة والمياه، ١٤٠٥هـ.

[٦] وزارة الزراعة. *الاحتياجات في القوى البشرية الزراعية المدربة خلال الخمس عشر عامًا القادمة في المملكة العربية السعودية*. الرياض: إدارة التدريب، ١٩٨٥م.

[٧] صبري، مدحت محمود. «التدريب من أجل التنمية الريفية المتكاملة بين النظرية والتطبيق.» *ندوة استراتيجيات وبرامج التنمية الإقليمية والريفية في المملكة العربية السعودية ـ كلية العلوم الإدارية ـ جامعة الملك سعود*. الرياض.

[٨] توق، محيى الـدين. «دور الجـامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية في التربية.» *التربية المستمرة*، ع٢ (١٩٨٠م).

[٩] مرسي، محمـد عبـدالعليم. «التربية والأمن الغذائي في دول مجلس التعاون الخليجي.» *رسالة الخليج العربي*، ع١٣ (١٤٠٤هـ)، ص ص٧٣ ـ ١١٤.

[١٠] رضـا، محمـد جواد. *التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي*. الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م.

[١١] الشنيفي، محمد صالح. «وسائل الاتصال المستعملة للحصول على المعلومات الزراعية بين زراع القمح في الخرج.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٠ (١٤٠٧هـ)، ص ص ٢١٥ ـ ٢٢٦.

Agricultural Clubs in Saudi Arabia as an Out-of School Educational Activity in Agriculture

Mohammed S. Al-Shenaifi
Department of Agricultural Economics & Rural Sociology, College of Agriculture, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study was designed essentially to identify opinions of students and administrators towards the establishment of clubs in Saudi Arabia, as an out-of-school educational activity in agriculture, and to assess the aims and purposes of the clubs. In order to achieve these objectives, a group of 233 students and administrators were personally interviewed by means of a questionnaire especially designed for this study. The results showed that a high percentage (97%) of respondents agreed on establishing clubs in Saudi Arabia. Furthermore, a high percentage (72%) of respondents said that clubs in Saudi Arabia should be part of the activities of the department of agriculture extension at the branches of Ministry of Agriculture and Water. Some of the purposes of the clubs were: to change negative attitudes of students towards agriculture (87%), to create more interest in the choice of agricultural occupation (91%), to relate vocational agriculture to academic courses (82%), to create and nurture a love of country life (71%), and to strengthen the confidence of students of vocational agriculture in themselves and their work (94%). Clubs are very important in agricultural education, because students learn more effectively if they can apply what they are taught.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٢٣ ـ ٤٥٠ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

الألوان واقترانها بالأشكال كأنماط للتصنيف عند أطفال ما قبل المدرسة

يسرية صادق

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك معرفة هل إدراك الأطفال للتشابه اللوني يفوق إدراكهم للتشابه الشكلي؟ وتكونت عيِّنة البحث من (١١٨) طفلاً أعمار (٢,٥ ـ ٤,٥) سنة من الذكور والإناث، وتم تطبيق بعض المقاييس من إعداد الباحثة خاصة بالتشابه اللوني، والتشابه الشكلي، وباستخدام اختبار كولمو جوروف ـ سمير نوف، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه أظهرت النتائج ما يلي:

١ ـ هناك اختلاف في نسب تفضيل الأطفال للألوان.

٢ ـ يتجه أطفال الفئة العمرية (٢,٥ إلى أقل من ٣,٥) للتصنيف تبعًا للتشابه اللوني على حساب التشابه الشكلي.

٣ ـ يتجه أطفال الفئة العمرية (٣,٥ إلى أقل من ٤,٥) للتصنيف تبعًا للتشابه الشكلي على حساب التشابه اللوني.

مدخل نظري في ضوء الدراسات السابقة

في مرحلة الطفولة المبكرة تنضج حواس الطفل بالتدريج فيزداد نمو الطفل وتعرفه على العالم الخارجي المحيط به، ونجد الطفل دائب التأمل في الأشياء ولمسها وتناولها.

والنمو الحاسي في هذه المرحلة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنمو العقلي، بل هو جزء منه لأن كلاً منهما يمتزج بعمل الآخر، فكل ما يدركه الطفل بحواسه يترجمه إلى معان ومعرفة

وإدراك، فإدراكه للمكان والزمان والحجم والألوان والأشكال كلها مدركات حسية يمتزج فيها عمل الحواس مع إدراك العقل بحيث تصبح الصور الحسية بعد ذلك كلها ذات معان [١، ص١٥٧].

ويرتبط الإدراك الحاسي للطفل خلال هذه المرحلة أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالحواس التي ترصد وتسجل مثيرات العالم الخارجي، وكذلك يتأثر بالبيئة التي تصدر عنها تلك المثيرات، ومدى تفاعل الطفل مع هذه البيئة [٢، ص ص ١٣٥ ـ ١٣٦؛ ٣، ص١٦٢].

فالبيئة الاجتماعية تحدد الفرص التعليمية المتاحة للطفل وخصوبة هذه البيئة من حيث المثيرات التي يدركها بحواسه [٤، ص ص ١٢٠ ـ ١٢١].

ومن أدلة النمو الحاسي لدى الأطفال قدرتهم على تمييز الألوان ومعرفتهم إياها، واستخدام الألوان في تصنيف الأشياء على حساب الشكل أو العكس، وكما نال ذلك الجانب اهتمام الباحثين منذ وقت طويل فلا يزال يجذب انتباههم. [٥، ص ص ٤٧٠ ـ ٤٨٦؛ ٦، ص ص ١ ـ ٩].

ويعتمد الأطفال في تعاملاتهم مع الألوان على إدراكهم الحسي، ذلك المفهوم الذي اختلفت في تفسيره العديد من النظريات [٧، ص ص ٤٢٦ ـ ٤٣٣].

والعمليات الإدراكية تمر خلال السنوات الأولى من حياة الطفل عبر ممر مركب من النمو يشمل الجوانب المتباينة من هذه العمليات. حيث يخضع الجانب الإجرائي النامي للعمليات الإدراكية إلى التعديلات، وتصبح الوسائل التي تهيىء الطفل للتعرف على العالم المحيط به أكثر ملاءمة تبعًا للمهام التي تواجه هذا الطفل. وتصبح الصور الإدراكية أكثر دقة وخالية من التشوهات وأكثر قدرة على أن تعكس الواقع المحيط إضافة إلى الجانب الدافعي الذي يعطي للعمليات الإدراكية سماتها الهادفة [٨، ص ص ١١٠٣ ـ ١١٠٩].

إن أول ما يميز تفكير الطفل طابع الإضمار syncretism والتلفيق character elliptic الذي يمثل تصورًا ذهنيًا mental inertia ويقف كعقبة في سبيل التحدث معه ليس فقط من حيث اللغة، بل أيضًا كل استجاباته الوجدانية. حقًا إن اللغة هي أكثر استجابات الطفل إضمارًا في الظاهر، لأن وظيفتها التعبير عن أشياء الحقيقة الخارجية ولأن إضمارها يستمر مدة أطول لكن الغموض والاختلاط يشملان أيضًا مواقف تصوره العقلي للمثيرات وتجزئة لعناصر الموقف ذاته للاستجابة على بعضها وإسقاط البعض الآخر [٩، ص ص٢٦٧ - ٢٨٥]. وهذا ما يجعل تفكير الطفل في البداية سطحيًا لا ينطوي على تجميع للمضمون grouping أو مقاومة العجز عن التشبيه والتوحيد بدلاً من التجزؤ fragmentation والتحدث أو الكلام من جانب الطفل هنا، له أهمية كي ينضج الفكر الذي يعتمد على استقرار الصيغ اللفظية، دون أن يتم الربط بين المجال الحسي وبين الهدف داخل ذهن الطفل وبينه وبين ما يتعرض له من مثيرات سيظل الاضطراب والتفكك يسودان النمو العقلي [٨، ص ص ١١٠٣ - ١١٠٩].

وقبل أن يستطيع الطفل الخروج من الكل إلى الجزء، ورد مختلف عناصر الموقف أو الأجزاء إلى الكل فهو ينمو نحو الثنائية أو الاقتران couples ، فالزوج يسبق المفرد والثنائيات تسبق الآحاد وفي محاولة التفكير هذه (الثنائية) التي يخرج بها الطفل من الكل إلى الجزء عمليتان هما التمثل assimilation والمفاضلة differentiation ، توحيد وتمييز، فالأسود والأبيض في تضادهما كلاهما لون، والكبير والصغير في تضادهما كلاهما حجم ولا سبيل أمام الطفل الصغير في بداية الأمر لإعادة الكل إلى الجزء إلا اختزال الكثرة في الزوج المتضاد أو المجاور أو الذي قبل أو الذي بعد . . . إذ بهذا يتغلب على تباين الأشياء بمزاوجتها ولو لم يدرك نوع العلاقة بين طرفي الزوج أو الثنائي أو يتدخل بعد تقدير الزمان والمكان، فالمسألة لا تتعدى أنه بالتشبيه والتمايز يستدعي كل طرف ويذكر بالشيء نقيضه. وتقدم التفكير عند الطفل يتطلب منه التعرف على المكان ليتقدم إدراكه الحسي في ترتيب ثلاثة أو أربعة أشياء. كما تسعفه الذاكرة بعنصر الزمان في القدرة على ربط وتشبيه الأشياء وفي خبرة الماضي ودوافع المستقبل. حينئذ لا يستطيع الطفل مجرد مقارنة الأشياء في المكان كأزواج أو ثنائيات، بل ينتقل من الـ comparative إلى superlative ويميز الأكبر والأثقل والأقل والأخف، فبدلاً من

المقارنة بين طرفي زوج نجد محاولة صف أشياء alignment ، وبدلاً من الثنائيات كوحدة للفكر تحل السلسلة series أو المجموعة group. هذا المفهوم الذي جاء إلى علم النفس من التحليل الرياضي والمنطقي والذي ينطبق على تسلسل الأعداد وعلى التركيبات المكانية والزمانية كما يشير إلى ذلك بياجيه Piaget والذي يجعل من المجموعات أو التجمعات وحدة الفكر ابتداءً من أبسط درجاته (الذكاء الحسي الحركي) حتى أرقى مراحله (الذكاء التأملي) مما يوجه البحث عن الوحدات أو الذرات atoms-units إلى البحث عن التسلسلات والعلاقات والتصنيفات classes [٧، ص٤٦٩ ؛ ١٠ ، ص ص ١١٨ - ١٢٦].

ومن بين التصنيفات التي يقوم بها الأطفال التصنيف طبقًا للشكل form-relevant والتصنيف طبقًا للون color-relevant.

ويشير سلوك الأطفال قبيل الرابعة إلى قدرة في تمييزهم للألوان واختيارهم ومعرفتهم إياها ويستطيع الطفل العادي في مثل هذه السن أن يفرق بين الألوان المختلفة كالأحمر والأزرق لكنه يجد صعوبة كبيرة في التفريق بين درجات اللون الواحد لتقاربها ، فالطفل يدرك التباين والتفاوت اللوني قبل أن يدرك التماثل والتشابه وهو الأساس النفسي نفسه الذي يعتمد عليه إدراك الأشكال. ويخضع نمو مدركات اللون والشكل لاتجاهات النمو العامة [٢ ، ص١٣٩].

فإذا اقترن الشكل واللون فإن الطفل يميل إلى اختيار الأشكال قبل أن يميل إلى اختيار الألوان لأن الشكل أعم من اللون.

إن الأطفال فيما بين الثانية والثالثة من العمر يعتمدون في اختيارهم على أشكال الأشياء التي يرونها ولا يلجأون إلى ألوانها ، فكل زهرة لديهم وردة مهما اختلفت ألوانها. ثم يمضي بهم النمو فيعتمدون في اختيارهم على ألوان الأشياء وذلك بين الثالثة والسادسة من أعمارهم ، ثم يعودون من جديد بعد السادسة إلى مستوى التعميم الصحيح فيدرك أن اختلاف اللون لا يؤثر على شكل الشيء ويستمر هذا حتى نهاية العمر [٢ ، ص١٣٩ ؛

١١ ، ص٢٥١]. والطفل قبل اكتمال السنتين من عمره لا يستطيع أن يميز الألوان العادية، وكل ما يبدو عليه هو الاستجابة للأضواء البراقة والأشياء اللامعة، ولكنه يستجيب استجابة خاصة للون وأي الألوان وفي الفترة التي تقع بين سنتين وسنتين ونصف من عمر الطفل، نجده يستطيع أن يميز بين الألوان، ويبدو ذلك في استجابته لنوع معين منها، إذ يلاحظ أن الطفل العادي في هذه السن يستطيع أن يفرق بين الألوان ويعطي كل لون أساسي اسمه.

إن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يفضل الانتباه لبعض سمات المثيرات دون السمات أو الخصائص الأخرى وتلعب هذه التفضيلات دورًا مهمًا في تعلم التمييز بين الأحداث والأشياء. فقد أكد ستفنسون Stevenson أن معظم الأطفال في الفئة العمرية ٤ ـ ٦ سنوات يفضلون الانتباه لأشكال المثيرات دون لونها بينما أطفال العمر من ٢ إلى ٣ سنوات يفضلون الانتباه إلى لونها دون شكلها، فعندما طلب من الأطفال تصنيف مجموعة من المثيرات الملونة بألوان مختلفة استنادًا على شكلها، اتضح أن الأطفال الأكبر سنًا يقومون بذلك في سهولة ويسر على العكس من الأطفال الأصغر سنًا، وقد فسر ذلك بأن الأطفال الأكبر يتوجهون أصلًا للشكل بينما يجد الأطفال الذين يتوجهون للون أولًا المهمة أكثر صعوبة [١٢ ، ص٣٢٧].

ولقد حاولت جوزينو و برايس Gosinow and Price أن تكتشفا مدى مقاومة التعديل أو التغيير في تفضيلات أطفال الفئة العمرية ٤ ـ ٦ سنوات للون أو الشكل ولقد اتضح أن الطفل يستطيع أن يغير ما يتوجه له أو لا وتبين أن الأطفال يتشابهون في تفضيلاتهم، كما أن هذه التفضيلات يمكن أن تتغير عند وجود المعزز المناسب، هذا وللتوجيهات اللفظية أثر على التفضيل. وتطرح هذه النتائج احتمالات ذات أهمية كبيرة حول اكتساب المفاهيم con-cepts بالتدريب الموجه، الأمر الذي لربما يعجل في تكوين المفاهيم [١٣ ، ص ص ١٤٥ ـ ١٥٣].

وبينما أشير إلى أن اللون الأحمر والأزرق أكثر إثارة لأطفال ما قبل المدرسة [١٤ ، ص١٠٩ ؛ ٢ ، ص١٣٩] فقد أشار آخرون إلى تفضيل الأطفال للونين الأحمر والأصفر

[١٥، ص ص ٢٨ - ٣٣]. وكما يبين سبيرز Spears أن الأطفال في شهرهم الرابع ينظرون إلى المسطحات الحمراء والزرقاء فترات أطول من المسطحات ذات الألوان الأخرى [١٦، ص٣٨١] فإن البعض يرى أن استجابة الأطفال حديثي الولادة تنطوي على نوع من الاستثارة الانفعالية حتى يصل بهم العمر إلى مرحلة يتمكنون فيها من الاستجابة الطبيعية للون، وهذه الاستجابة تتأثر ببريق اللون وجلائه [١٧، ص٣٢٦].

وإذا كانت هناك تأكيدات بأن الطفل قبل سن الخامسة لا يستطيع تسمية الألوان تسمية صحيحة ويمكنه فقط التمييز بينها [١٨، ص٢٠٠]، فإن جيلمان وماركمان Gelman and Markman يشيران إلى أن الأطفال في الحقيقة حساسون للطريقة التي يستخدم بها اللون في الكلام أو الحديث مما يؤدي بهم أحيانًا إلى الوقوع في تناقضات أثناء قيامهم بتصنيف الأشياء [١٩، ص ص ١٢٥ - ١٤٣]، وقد ثبت أنه من غير المحتمل أن الأطفال يتجاهلون اللون في نظرتهم واقتراحاتهم حول المثيرات إلا أن الأطفال في عمر العامين والثلاثة أعوام ينشغلون في التعرف على مسمى الشيء المطلوب تصنيفه حينما يكون غير مألوف أو غير معروف الاسم مما يجعلهم يتجاهلون التشابه اللوني تجاهلاً مؤقتًا وذلك عند وجود تشابهات الشكل، وذلك لأن تشابهات الشكل ستكون أكثر قيمة عن تشابهات اللون عند تصنيف ذلك الشيء [٦، ص ص ١ - ٩] وبخاصة حينما تكون البدائل موضع التصنيف متباينة أو مختلفة اختلافًا كبيرًا ولكن ماذا يحدث لو أن الأشياء موضع التصنيف غير متباينة أو مختلفة؟

إن بلدوين Baldwin استخدم في اختباراته أدوات متباينة (مفتاحًا أصفر، قطعة جبن برتقالية) حينما أعطى للأطفال قطعة جبن صفراء كمثير يجب أن يصنفه الطفل من أحد البديلين السابقين فماذا كان متوقعًا غير أن الأطفال يصنفون قطعة الجبن الأصفر مع قطعة الجبن البرتقالية؟

تساؤلات البحث

ومن المدخل السابق يثار في الذهن العديد من التساؤلات مثل: هل نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال فيما قبل المدرسة نسب متساوية؟ هل إدراك الأطفال للتشابه اللوني

يفوق إدراكهم للتشابه الشكلي حينما تكون المثيرات غير مألوفة وليس لها مسميات معروفة؟ وغير ذلك من التساؤلات السابقة مثل، هل هناك اتساق في إجابات التساؤلات السابقة باختلاف فئات العمر في مرحلة ما قبل المدرسة؟ وبخاصة بين الأطفال في الفئة العمرية بين ٢، ٤ سنوات تقريبًا حيث كانت محور اهتمام الباحثين واتضح أن خلالها يحدث تحول في اهتمام الأطفال من الشكل إلى اللون وهو أمر يحتاج إلى مزيد من التحقق وبخاصة على عيِّنات عربية حيث تفتقد الدراسات العربية ـ في حدود معلومات الباحثة ـ لمثل هذا النوع من الدراسات.

أهمية البحث

إن التوصل إلى إجابات عن التساؤلات السابقة يوفر على الوالدين والمشرفات والمربيات بدور الحضانة ورياض الأطفال ما يعتمدون عليه أو يستندون إليه عند اختيار أدوات ونشاطات الأطفال التعلمية وغير التعلمية. كما يتيح الفرصة لإلقاء الضوء على المعوقات التي تجابه الأطفال عندما يطلب منهم اختيار الألوان أو إجراء التصنيفات على الأشياء والأدوات بالإضافة إلى الاسترشاد بها عند إعداد البرامج وتصميم الخبرة التربوية وتأليف الكتب لطفل ما قبل المدرسة، وكذلك فيما يتعلق بصناعة لعب الأطفال وملابسهم وأيضًا في برامج الصور المتحركة cartoon عبر البث التلفزيوني للأطفال.

وإذا اعتبر البحث في هذا المجال إضافة لعلم نفس النمو عمومًا وسيكلوجية طفل ما قبل المدرسة على وجه الخصوص فإنه أيضًا خطوة قصيرة تسهم في طريق التربية من خلال الفن.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن مثل هذا النوع من البحوث يتيح التعرف على خصائص النمو العقلي لدى الأطفال وطبيعة هذا النمو في مرحلة تتميز بعدم قدرة الطفل على تكوين المفاهيم المجردة وعجزه عن القيام بالعمليات العقلية mental operations والتي تضم العمليات المنطقية logical operations والعمليات تحت المنطقية infra logical operations هذه المرحلة هي مرحلة ما قبل المفاهيم preconceptual.

فروض البحث

على اعتبار أن الألوان (أحمر - أزرق - أصفر - بني - أبيض - أسود - برتقالي - أخضر) هي فئة الألوان موضع الدراسة في هذا البحث.

وباتخاذ فئتين عمريتين من أطفال ما قبل المدرسة هما الفئة العمرية (٢,٥ - أقل من ٣,٥)، (٣,٥ - أقل من ٤,٥). وباتخاذ نوعين من المثيرات (مثير مألوف - مثير غير مألوف).

وفي ضوء المدخل النظري السابق والدراسات السابقة يمكن التوصل للفروض التالية:

١ - تختلف نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال:

ا - في الفئة العمرية من ٢,٥ - أقل من ٤,٥ سنة.

ب - في الفئة العمرية من ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنة.

جـ - في الفئة العمرية من ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنة.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنة والفئة العمرية من ٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنة وذلك في تفضيلاتهم للألوان.

٣ - تختلف درجة التشابه اللوني بين أطفال ما قبل المدرسة باختلاف الفئة العمرية (٢,٥ - أقل من ٣,٥ سنة)، (٣,٥ - أقل من ٤,٥ سنة) ونوعية المثير (مألوف - غير مألوف) وبالتفاعل بينهما.

عيِّنة البحث

أجريت الدراسة على مجموعة من أطفال الفئة العمرية ٢,٥ - أقل من ٤,٥ سنة (ذكور - إناث) في حضانات أربع بمدينة نصر في جمهوريةمصر العربية هي حضانة الإمام البخاري - حضانة الشؤون الاجتماعية رقم ٣ - حضانة مدينة التوفيق - حضانة سيدات مصر.

وقد صنف الأطفال إلى مجموعتين شملت المجموعة الأولى أطفالاً يقعون في الفئة العمرية من ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ وعددهم ٥٤ طفلاً بمتوسط عمر قدره ٢,٦٣ سنة وانحراف معياري ٠,٣٤ وشملت المجموعة الثانية أطفالاً يقعون في الفئة العمرية من ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ وعددهم ٦٤ طفلاً بمتوسط عمر قدره ٣,٧٤ سنة وانحراف معياري ٠,٤١ .

أدوات البحث

١ ـ البطاقة الملونة

ثماني بطاقات ورقية مقواة كل منها على شكل مربع طول ضلعه ٨ سم وقد أخذت كل بطاقة لونًا من الألوان التالية: أحمر ـ أزرق ـ أصفر ـ أبيض ـ أسود ـ برتقالي ـ أخضر، توضع البطاقات السابقة على منضدة ارتفاعها مناسب للأطفال بحيث تترك مسافة تزيد على ٢ سم بين كل بطاقة وأخرى.

٢ ـ كتاب الصور

ويتكون من عشرين صفحة مسلسلة، الصفحات العشر الأولى تشمل مثيرات مألوفة؛ أما الصفحات العشر التالية فتشمل مثيرات غير مألوفة.

ا ـ الجزء الخاص بالمثيرات المألوفة

في أعلى كل صفحة من صفحاته العشر ألصقت صورة لشيء معيَّن بلون محدد، وقد ألصق في الجزء الأسفل من الصفحة حافظة بها بطاقتان كل بطاقة يطلق عليها «بديل» ولصق على كل منهما صورة شيء بحيث إن الشكل الموجود أعلى الصفحة والأشكال الخاصة بالبديلين من النوع أو النمط نفسه تقريبًا، ملحق رقم ١ .

ب ـ الجزء الخاص بالمثيرات غير المألوفة

في أعلى كل صفحة من الصفحات العشر الخاصة بهذا الجزء ألصقت صورة شيء غير مألوف أو غير محدد أو غير معروف الاسم، وقد ألصق في الجزء الأسفل من الصفحة

حافظة بها بطاقتان كل بطاقة يطلق عليها «بديل» وقد ألصقت عليها صورة شيء غير مألوف أو غير محدد أو غير معروف الاسم بحيث إن الشكل الموجود أعلى الصفحة والأشكال الخاصة بالبديلين من النوع أو النمط نفسه تقريبًا بحيث تكون الأشكال الخاصة بكل صفحة غير شديدة التباين، ملحق رقم ٢ .

عرضت الأدوات السابقة على اثنتين من المتخصصات في دراسات الطفولة بعد تعريفهما بهدف الدراسة وأخذت ملاحظتهما وتوصياتهما بشأن تعديل الأدوات إلى صورتها الموضحة أو عند استخدامها كما سوف يظهر في الإجراءات .

وإذا كانت استجابة الطفل على البطاقات الملونة وبخاصة بعد توجيه سؤالين متضادين له — كما سوف يتضح من الإجراءات — تنطوي على صدق لاستجابة الطفل على أداة البطاقات الملونة. إلا أنه كان من المفيد تعيين ثبات الجزء الخاص بالمثيرات المألوفة من كتاب الصور، وثبات الجزء الخاص بالمثيرات غير المألوفة من الكتاب نفسه وذلك باستخدام معادلة رولون Rulon.

وكانت معاملات الثبات ٧١ , ٠ ، ٧٦ , ٠ وذلك على عيِّنة حجمها ٢١ طفلاً في الفئة العمرية ٢,٥ - إلى أقل من ٤,٥ سنة وهي معاملات مرضية للثبات .

إجراءات البحث

قامت الباحثة في البداية بلقاء مع كل طفل وإجراء حديث معه لتحقيق بعض الألفة، انتهى ذلك بأن قالت للطفل هل تريد أن تلعب لعبة الألوان والصور المستخبية؟ وعرضت عليه بعض صور الحيوانات أو الطيور أو رجال الفضاء أو الطائرات على سبيل جذب الانتباه فقط علمًا بأن هذه الصور ليس لها علاقة بأدوات التطبيق الرئيسة، بعد ذلك استخدمت الأدوات مع الأطفال كما يلي :

١ ـ استخدام البطاقات الملونة

ا ـ عرض البطاقات بحيث لا تكون طريقة العرض بالترتيب نفسه وبحيث تأخذ شكلًا مستقيمًا في كل مرة ويفصل بين كل بطاقة وبحيث تأخذ شكلًا مستقيمًا في كل مرة ويفصل بين كل بطاقة وأخرى مسافة لا تزيد على ٢ سم تقريبًا. ولما كانت القضية الخاصة بهذه الدراسة ليست في تسمية اللون أو التعرف عليه بل في تفضيل أي لون لذلك لم يوجه للطفل أي سؤال عن ذلك، وإن كان هناك من الأطفال من سمى البطاقات الموجودة بألوانها ومن استفسر عن اللون البرتقالي بالذات وهم من بين أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥.

ب ـ تمت مقابلة فردية لكل طفل ووجه إليه السؤال التالي (الأول): إيه من الألوان دي تحب أكتر؟ وبهدف التأكد من مصداقية حديث الطفل ومدى انتباهه واهتمامه وجه للطفل السؤال التالي (الثاني): بص مرة تانية وقول لي إيه من الألوان دي ما تحبوش؟

جـ ـ كان متوسط الفترة الزمنية التي تستغرق مع الطفل ٥ دقائق تقريبًا.

د ـ تم رصد نتائج الإجابات عن السؤال الأول فقط.

٢ ـ استخدام كتاب الصور

ا ـ عرض كتاب الصور على منضدة البطاقات الملونة نفسها بعد إبعادها نهائيًّا.

ب ـ إذا حاول الطفل التعرف على محتوى كتاب الصور فقد كان يسمح له بذلك بشرط عدم إخراج البطاقات الموجودة بالحافظة مع وعده بأنه سوف يعرف ما فيها فيما بعد.

جـ ـ نقول للطفل ـ افتح هات أول حاجة في الكتاب ونساعده في ذلك بفتح كتاب الصور على الصفحة الأولى.

د - نقول للطفل شايف الصورة دي؟ ونشير إلى الصورة الملصقة في الجزء الأعلى من الصفحة. ثم نشير إلى الحافظة الملصقة في الجزء الأسفل من الصفحة ويمكن معاونته — إذا لزم الأمر — على إخراجها. ثم نقول: عايزك تختار من دول — ونشير للصورتين (البديلين) — زي الصورة دي (ونشير للصورة الملصقة في أعلى الصفحة) ونضعها تحتها.

هـ - نكرر العمل السابق مع باقي صفحات الكتاب وفي كل مرة يشاهد الطفل فيها صفحة جديدة من الكتاب ونوجه له السؤال نفسه. عايزك تختار من دول (نشير للصورتين - البديلين) صورة زي دي (نشير للصورة الملصقة في الجزء الأعلى من الصفحة) ونحطها تحتها.

و - كان متوسط الفترة الزمنية التي تستغرق مع الطفل ١٣ دقيقة تقريبًا.

ز - يعطى للطفل «درجة واحدة» في اللون إذا وقع اختياره على البديل الأول (اختيار لوني - تشابه لوني) ويعطى للطفل «صفر» إذا وقع اختياره على البديل الثاني (اختيار شكلي - تشابه شكلي).

الأساليب الإحصائية

لمعالجة البيانات تم استخدام:

١ - النسب المئوية والتمثيلات البيانية

٢ - أسلوب كولموجوروف - سميرنوف Kolmogorov - Smirnov Test

ا - اختيار العيِّنة الواحدة

ب - اختبار عينتين [٢٠، ص ص ٥٤٠-٥٤٢].

٣ - تحليل التباين ثنائي الاتجاه two-way analysis of variance [٢٠، ص ص ٣٤٣ - ٣٤٨].

نتائج البحث

للتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني تم تعيين التكرارات الدالة على تفضيل الأطفال للألوان وتم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات وذلك في كل فئة عمرية وفي العيِّنة ككل كما يتضح من الجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . تكرارات الأطفال والنسب المئوية في كل فئة عمرية وفي المجموعة الكلية .

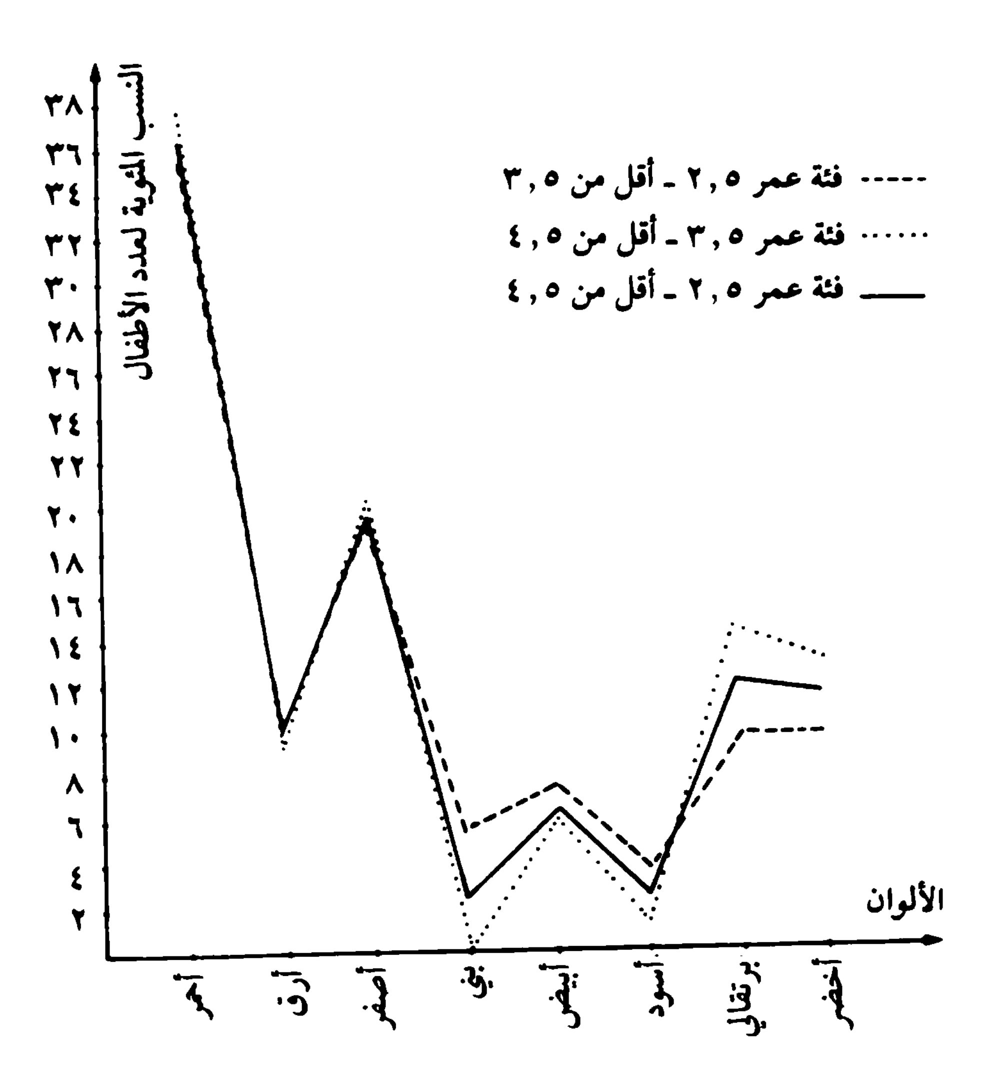
الفئة العمرية	٢,٥ ـ أقل من ٣,٥		٣,٥ ـ أقل من ٤,٥		٢,٥ ـ أقل من ٤,٥	
اللون	تكرار	نسب مئوية	تكرار	نسب مئوية	تكرار	نسب مئوية
أحمر	١٩	٣٥,١٨٪	٢٤	٣٧,٥٠٪	٤٣	٣٦,٤٤٪
أزرق	٦	١١,١١٪	٦	٩,٣٨٪	١٢	١٠,١٨٪
أصفر	١٠	١٨,٥٢٪	١٢	١٨,٧٥٪	٢٢	١٨,٦٤٪
بني	٣	٥,٥٦٪	صفر	٠٠,٠٠٪	٣	٢,٥٤٪
أبيض	٤	٧,٤١٪	٤	٦,٢٥٪	٨	٦,٧٨٪
أسود	٢	٣,٧٠٪	١	١,٥٦٪	٣	٢,٥٤٪
برتقالي	٥	٩,٢٦٪	٩	١٤,٠٦٪	١٤	١١,٨٦٪
أخضر	٥	٩,٢٦٪	٨	١٢,٥٠٪	١٣	١١,٠٢٪
المجموع	٥٤	١٠٠,٠٠٪	٦٤	١٠٠,٠٠٪	١١٨	١٠٠,٠٠٪

ويلاحظ من هذا الجدول بخصوص الفئة العمرية الكلية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ أن أعلى النسب كانت بخصوص اللون الأحمر فقد وصلت إلى ٣٦٪ تقريبًا يليها نسبة تفضيل اللون الأصفر فقد كانت ١٩٪ تقريبًا، ويأتي اللونان البني والأسود في نهاية المراتب من حيث تفضيل الأطفال.

ويلاحظ من الجدول أيضًا أن هناك تقاربًا في النسب المئوية للأطفال المفضلين لكل لون من الألوان وذلك بين عيِّنة أطفال ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنة وعيِّنة أطفال ٣,٥ ـ أقل

من ٤,٥ سنة. وبالرغم من الملاحظات على هذا التقارب في النسب إلا أن الأمر يتطلب أسلوبًا إحصائيًا للتحقق من مدى التشابه أو الاختلاف بين التكرارات على الألوان بالنسبة لكل عمر على حدة، ثم تعرف جوهرية الفروق بين أطفال الفئتين العمريتين في نسب تفضيلاتهم وللكشف عن ذلك استخدم اختبار كولموجوروف ـ سميرنوف Kolmogorov. Smirnov Test

وإن كان من المفيد عرض تخطيط نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال باختلاف فئات العمر المقترحة في الدراسة وهو ما يوضحه شكل رقم ١ .



شكل رقم ١ . التخطيط البياني لنسب تفضيل الألوان لدى الأطفال باختلاف العمر.

ويظهر فيه أن أعلى نقاط الرسم كانت بخصوص اللون الأحمر يليه اللون الأصفر وبخصوص اللونين الأسود والبني يظهر انخفاض نسب التفضيل أو انعدامها، ويبدو أن اللون البرتقالي من الألوان اللافتة لانتباه الأطفال وبخاصة أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ مقارنة بأطفال الفئة العمرية الأخرى ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥، إلا أن الأمر كما أشير من قبل يستدعي التحقق باستخدام اختبار إحصائي لدلالة الفروق اقترح أن يكون اختبار كولموجوروف ـ سميرنوف، في حالة عينة واحدة ثم لاختيار الفرق بين عينتين مستقلتين، وهو أكثر دقة من اختبار مربع كا٢ Chi square والجدول رقم ٢ يوضح نتائج تلك المعالجة.

جدول رقم ٢. دلالة الفروق باستخدام اختبار كولموجوروف ـ سمير نوف.

المجموعـــات	أكبر فرق	حجم العيِّنة	مستوى الدلالة
أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات	٠,٢٧	٥٤	٠,٠٢
أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات	٠,٢٨	٦٤	٠,٠٢
أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات	٢٧	١١٨	٠,٠٢
الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات	أكبر فرق ف = ٠,٠٨ ك = ٠,٤٣	ن١ = ٥٤ ن٢ = ٦٤	غير دال

ويتضح من جدول رقم ٢ أنه بالنسبة لأطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ لا يوجد تشابه في نسب استجابات الأطفال على تفضيل الألوان أو حب الألوان حيث كانت قيمة أكبر فرق ٢٧, ٠ وهي دالة عند مستوى ٠٢, ٠ مما يشير إلى الاختلافات في النسب ويمكننـا من القول بأن اللون الأحمر يأتي في مقدمة الألوان المفضلة للأطفال يليه اللون الأصفر بينما اللونان الأسود والبني أقل الألوان تفضيلاً على الإطلاق وذلك في عمر ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات كذلك بالنسبة لأطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات لا يوجد تشابه في نسب استجابات الأطفال على تفضيل لون محدد أو حب لون محدد حيث

كانت قيمة أكبر فرق ٢٨ , ٠ وهي دالة عند مستوى ٠٢ , ٠ مما يشير إلى اختلافات في نسب التفضيل ويمكننا من القول بأن اللون الأحمر يأتي في مقدمة الألوان المفضلة للأطفال يليه اللون الأصفر بينما يأتي اللونان الأسود والبني في نهاية قائمة تفضيل الألوان وذلك في عمر ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات.

وكذلك عند استخدام الاختبار نفسه مع العيِّنة الكلية ذات العمر ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات فقد كانت قيمة أكبر فرق ٢٧ , ٠ وهي دالة عند مستوى ٠٢ , ٠ أيضًا.

ويؤكد إمكانية ضم المجموعتين معًا عدم وجود فروق بينهما حيث كانت قيمة أكبر فرق ٠٨ , ٠ عندما كانت ك* = ٤٣ , ٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند حجمي العيِّنتين الموضحتين بجدول رقم ٢.

ويمكننا التوصل للجملة العلمية التالية: تختلف نسب تفضيل الألوان لدى الأطفال في الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات وكذلك لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات وعمومًا لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات ويأتي اللون الأحمر في مقدمة الألوان المفضلة لدى هذه الفئات العمرية يليه اللون الأصفر بينما يأتي اللونان البني والأسود كأقل الألوان تفضيلاً على الإطلاق.

وبهذه النتيجة يكون الفرضان الأول والثاني قد تحققا.

أما بخصوص قضية إدراك التشابه اللوني على حساب التشابه الشكلي أو العكس، وهو ما يتبناه الفرض الثالث من الدراسة، وحيث إن هناك فئتين عمريتين هما من ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، من ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات فقد قسمت عشوائيًّا عيِّنة كل فئة

(*) $ك = ف \sqrt{\frac{ن_١ ن_٢}{ن_١ + ن_٢}}$

إلى مجموعتين فرعيتين أخذت في إحداهما درجات الطفل فقط في صفحات المثيرات المألوفة من كتاب الصور وأخذت في الثانية درجات صفحات المثيرات غير المألوفة من الكتاب نفسه بالرغم من أن كل طفل من أطفال عيِّنة الدراسة طبِّق عليه كتاب الصور بكامل صفحاته.

ولتعرف دلالة الفروق في الحكم على التشابه عن طريق اللون (التشابه اللوني) حينما يكون المثير مألوفًا وحينما يكون المثير غير مألوف قدرت «درجة واحدة» لكل طفل إذا أدرك التشابه عن طريق اللون وقدرت «درجة صفر» لكل طفل أدرك التشابه عن طريق الشكل كما سبق أن أشرنا، ثم عولجت البيانات باستخدام فكرة تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-way analysis of variance.

وجدول رقم ٣ يوضح نتائج تلك المعالجة الإحصائية.

جدول رقم ٣. جوهرية الفروق في درجات تشابه اللون باختلاف العمر ونوع المثير والتفاعل بينهما باستخدام فكرة تحليل التباين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين الفئتين العمريتين ا	٥٣,٢٥	١	٥٣,٢٥	١٥,٧٥	٠,٠١
بين نوعي المثيرب	٧,١٢	١	٧,١٢	٢,١١	غير دال
التفاعل ا × ب	١٦,٠١	١	١٦,٠١	٤,٧٤	٠,٠٥
الخطأ	٣٨٥,١٢	١١٤	٣,٣٨		

ومن هذا الجدول يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة التشابه اللوني بين الأطفال أصحاب الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات والأطفال أصحاب الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات حيث جاءت قيمة ف = ١٥,٧٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وبدرجات حرية (١، ١١٤).

ومن جدول رقم ٤ للمتوسطات يتضح أن متوسط درجة التشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية الأصغر ٧,١٣ بينما متوسط درجة التشابه اللوني ٥,٧٩ لدى أطفال الفئة العمرية الأكبر. مما يشير إلى أن الأطفال الأكبر سنًا يلجأون للحكم على التشابه عن طريق الشكل أكثر من حكمهم على التشابه عن طريق اللون بعكس الأطفال الأصغر سنًا فإنهم يلجأون للحكم على التشابه عن طريق اللون أكثر من حكمهم على التشابه عن طريق الشكل.

أي أن إدراك التشابه الشكلي لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات أعلى من إدراك التشابه الشكلي لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، كما أن إدراك التشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، أعلى من إدراك التشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات. ومن جدول تحليل التباين يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التشابه اللوني باختلاف نوع المثير (مألوف ـ غير مألوف)، فقد كانت قيمة ف = ٢,١١ وهي قيمة غير معنوية عند درجات حرية (١,١١٤) وهذا يوضح أن متوسط درجة التشابه اللوني في حالة اختبار المثيرات المألوفة لا تختلف عن متوسط درجة التشابه اللوني في حالة المثيرات غير المألوفة.

وبذلك فإن إدراك الطفل للتشابه اللوني لا يتأثر بكون المثير مألوفًا أو غير مألوف.

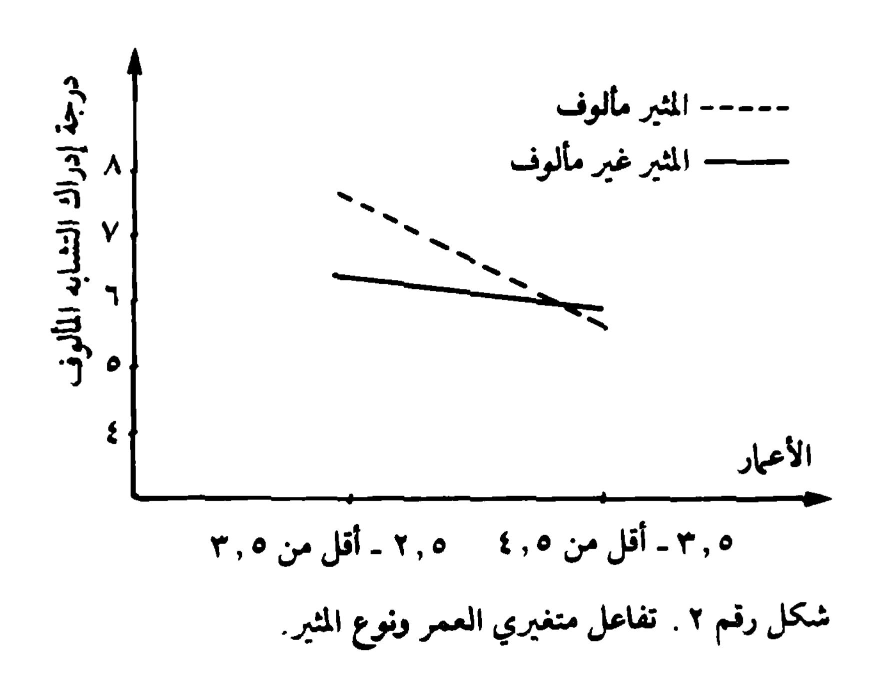
ومن جدول رقم ٣ الخاص بتحليل التباين يتضح أيضًا وجود تأثير لتفاعل العمر ونوع المثير على درجات الطفل في الحكم على التشابه عن طريق اللون فقد كانت قيمة ف = ٤,٧٤ وهي قيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠٥ بدرجات حرية (١,١١٤).

ومن مراجعة جدول رقم ٤ نجد أن أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنة حينما كانت المثيرات مألوفة قد حصلوا على أعلى متوسط في إدراك التشابه عن طريق اللون بينما حصل أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات على أقل متوسط حينما كانت

المثيرات مألوفة . ومن الجدول نفسه يمكن إيضاح جوهرية التفاعل بين متغير العمر ونوع المثير عن طريق الرسم كما يظهر من الشكل رقم ٢ .

جدول رقم ٤ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للعيِّنات موضع الدراسة باختلاف العمر وباختلاف نوع المثير.

	أطفال ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات	أطفال ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات	متوسط عام
مثير مألوف	س = ٧,٧٨ ع = ١,٦٩ ن = ٢٧	س = ٥,٦٩ ع = ١,٨٨ ن = ٣٢	٦,٦٥
مثير غير مألوف	س = ٦,٤٨ ع = ١,٩٣ ن = ٢٧	س = ٥,٨٨ ع = ١,٧٣ ن = ٣٢	٦,٦٥
متوسط عام	٧,١٣	٥,٧٩	



شكل رقم ٢ . تفاعل متغيري العمر ونوع المثير.

مدى التحقق من صحة الفروض وتفسير النتائج

من خلال النتائج السابقة اتضح اختلاف في نسب تفضيل الأطفال للألوان وذلك من الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات والفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤ سنوات وكذلك الفئة الكلية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات. والأطفال باختلاف الفئات العمرية يفضلون اللون الأحمر يليه اللون الأصفر ويأتي اللونان البني والأسود في أدنى مراتب التفضيل عند الأطفال وتتفق هذه النتيجة مع [١٥]، كما تتفق مع [٢] و[١٤] في أن الأطفال أشد إقبالاً على اللون الأحمر وتختلف معهما في تفضيل الأطفال للون الأزرق بدلاً من الأصفر وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه [١٦] في تفضيل الأطفال للون الأحمر عن بقية الألوان وإن كانت تختلف معه في مدى تفضيل الأطفال للون الأزرق.

وإذا كان اللون البرتقالي قد جذب انتباه أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات فإن ذلك يقترب من فكرة [١٧] من أن نصوع اللون وبريقه يجعل الأطفال أكثر قدرة على تميز الألوان وإن كان الأمر يتطلب إجراء دراسة على اللون البرتقالي مع ألوان أخرى بالإضافة للتي استخدمت في هذه الدراسة ويكون من المفيد أن يتضمن السؤال الموجه للطفل اختيار لونين أو ثلاثة أكثر تفضيلاً من وجهة نظره، وذلك بهدف تعرف رغبة مميزة أو تفضيل مميز للون معين تفوق الرغبة أو التفضيل للألوان الأخرى وعند ذلك يفضل استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية لفريدمان Friedman Two-Way Analysis of Variance.

وإذا كان اللون البرتقالي ظهرت بالنسبة له مؤشرات عن اهتمام الأطفال به وبخاصة الفئة العمرية ٣,٥ ـ ٤,٥ سنوات إلا أن الأمر لا ينطوي في النهاية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العمريتين ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات، ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات وقد يعود ذلك لتقارب الفئات العمرية.

وإذا كان للألوان الأحمر والأصفر والبرتقالي والأزرق أعلى نسب أو تفضيل من جانب الأطفال فإن الأمر يتطلب الاهتمام بهذه الألوان وإبرازها عند إعداد مجلات الأطفال

وكتبهم، أو استخدام هذه الألوان في أدواتهم ومقاعدهم وغرفهم وإذا كان إدراك اللون ينطوي على أساس فسيولوجي فإن تفضيل اللون أو حبه ينطوي على أساس نفسي اجتماعي، والأساس الاجتماعي هنا يتضمن دورًا مهمًا للبيئة المحيطة في دار الحضانة أو داخل الأسرة أو باقي المؤسسات أو الأماكن التي يتردد عليها الأطفال.

وبالتالي فإن هناك تداخلاً بين عوامل ثلاثة رئيسة في إدراك أو تفضيل أو حب الألوان وهي العوامل الفسيولوجية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية.

وبخصوص الألوان غير المفضلة عند أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات وهما اللونان الأسود والبني فإن الأمر يتطلب إجراء المزيد من الدراسات حولهما لمعرفة الأسباب الكامنة خلف ذلك وبخاصة النفسية والاجتماعية وإن كان هناك شك في ارتباط تلك الألوان بمشاعر غير سارة أو شعور بإحباطات رافقت الطفل في هذه المرحلة العمرية المبكرة، وإن قبلنا ذلك الزعم فهل صاحبت اللونين الأحمر والأصفر ممارسات سارة وعدم شعور بوطأة إحباطات مرحلة الطفولة المبكرة؟ أم أن هناك رابطة بين اللون المفضل وإشباعات مادية ومعنوية وعمومًا فإن الأمر يتطلب ويحتاج لمزيد من البحث والتحليل.

ومن خلال التعقيب السابق وفي ضوء النتائج التي توصلنا إليها يمكننا القول: إن الفرضين الأول والثاني قد تحققا.

أما بخصوص اهتمام الأطفال أو إدراكهم للتشابه اللوني على حساب تشابه الشكل في هذه الدراسة فإن ذلك يتفق إلى حدٍّ كبير مع ما أشار إليه كل من [٢، ١١] وبخاصة بعد ما قسمت الدراسة الحالية عيِّنة الدراسة الكلية إلى فئتين عمريتين للكشف عن مدى تحول الأطفال من الاهتمام بالتشابه اللوني إلى الاهتمام بالتشابه الشكلي، كما أشير، فالدراسة الحالية قد توصلت إلى أن الاهتمام بالتشابه اللوني في الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات أكثر من الاهتمام بالتشابه اللوني لدى أطفال الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات مع تقارب تشابه البدائل في أثناء إجراء الطفل لعملية التصنيف، كما أن الاهتمام

باللون على حساب الشكل لدى أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات لا يتأثر بكون المثير مألوفًا أو غير مألوف وهي نقطة تعتبر من الثغرات التي تؤخذ على الدراسات السابقة مثل دراسة [٦]، حيث كانت البدائل مختلفة وبينها تباين واضح يجعل الطفل أكثر إقبالاً على الشكل على حساب اللون.

وبالتالي فإنه يمكن التأكيد على أن أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ أقل من ٣,٥ سنوات أكثر إقبالاً على عقد تصنيفاتهم في ضوء اللون على حساب الشكل أكثر مما يفضله الأطفال في الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات ولن تتأثر درجة الإقبال على التصنيف باستخدام اللون مع كون المثير مألوفًا أو غير مألوف.

كما أن الأطفال في الفئة العمرية ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات أكثر إقبالاً على التصنيف طبقًا للشكل على حساب اللون.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومن خلال المناقشة السابقة يمكن القول: بأن الفرض الثالث قد تحقق جزئيًا.

وإذا كانت قضية إدراك التشابه اللوني تبدو أكثر وضوحًا لدى أطفال الفئة العمرية الأصغر ٢,٥ ـ ٣,٥ سنوات مقارنة بأطفال الفئة العمرية الأكبر من ٣,٥ ـ أقل من ٤,٥ سنوات فقد يعود ذلك إلى أن الأطفال الأصغر عمرًا لم تؤهلهم بعد عملياتهم العقلية لإدراك الاختلاف في النوع أو الشكل ويسقطون من حساباتهم ذلك ويكون التفكير في اتجاه واحد فقط وهو مقابلة اللون باللون. أما الأطفال الأكبر سنًا فإنه يصبح في مقدورهم النظر في اتجاهين في آن واحد فتتم مقابلة الشكل بالشكل مع احتفاظ الذهن باللون. وبالتأكيد فإنه مع زيادة الأعمار على ٤,٥ سنوات تصبح لدى الطفل رؤية ذات أربعة اتجاهات تنطوي على مقابلة اللون باللون مع احتفاظ الذهن بالشكل ومقابلة الشكل بالشكل مع احتفاظ الذهن باللون، وهذا سوف يجعل الطفل وقتها يقول إن بين كل شكلين شيئًا متشابهًا أو متماثلاً وفي حدود معلومات الباحثة فلا توجد دراسات قد حددت الفترة العمرية لذلك

التصور الرباعي الاتجاهات. وإن كانت هذه الفكرة تعتمد بالدرجة الأولى على مفهوم التقاطع للفئات intersection of sets وهو من مفاهيم الرياضيات الحديثة التي أثارت انتباه العديد من الباحثين لدى أطفال ما قبل المدرسة [٢١، ص ص١٦٧ ـ ١٧٨؛ ٢٢، ص ص١٠٩ ـ ١١٠].

ومن المعتقد أن السبب خلف إقبال أطفال الفئة العمرية ٢,٥ ـ إلى أقل من ٣,٥ بصورة أكثر للتصنيف طبقًا للون على حساب الشكل هو أن أطفال هذه الفئة العمرية الأصغر تكون مهمة الاعتماد على الشكل أكثر صعوبة بالنسبة لهم مقارنة بأطفال الفئة العمرية الأكبر ٢,٥ ـ أقل من ٤,٥ مما يجعلهم يعتمدون على أبسط التشابهات وهي اللون. أما عن استجابات أطفال هذه الفئة العمرية الأصغر إذا استخدمت أنواع من التوجيهات والمعززات لتغيير مثل هذه التفضيلات، فهو أمر يحتاج إلى إجابة من المتوقع أن تكون بالإيجاب وعندها فسوف يساعد ذلك على الإسراع في تكوين المفاهيم ونموها.

ملحق رقم ١

المثير المحدد بكتاب الصور	البديل الأول (تشابه لوني)	البديل الثاني (تشابه شكلي)
عصفور أخضر	بنت خضراء	ولد أحمر
عصفور	ديك أخضر	عصفور أحمر
حصان بني	بقرة بنية	حصان أخضر
كرة زرقاء	بيضة زرقاء	كرة صفراء
كلب أحمر	قطة حمراء	كلب أسود
وردة صفراء	ورقة شجر صفراء	وردة خضراء
يد صفراء	قدم صفراء	يد برتقالية
فازة ورد زرقاء	أصيص ورد أزرق	فازة ورد حمراء
مربع بني	مستطيل بني	مربع أصفر
شجرة برتقالية	نخلة برتقالية	شجرة زرقاء

ملحق رقم ٢

أحمر أحمر أزرق

أصفر أصفر أخضر

برتقالي برتقالي أسود

بني بني أحمر

أخضر أخضر برتقالي

أحمر	أسود	أسود
أصفر	أزرق	أزرق
أخضر	أسود	أسود
أسود	برتقالي	برتقالي
أصفر	أخضر	أخضر

المراجع

[١] معوض، خليل. *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ١٩٨٣م.

[٢] السيد، فؤاد البهي. *الأسس النفسية للنمو*. القاهرة: دار الفكر الجامعي، ١٩٧٥م.

[٣] إسماعيل، محمد عماد الدين، و محمد أحمد غالي. *الإطار النظري للنمو*. الكويت: دار القلم، ١٩٨١م.

[٤] منصور، محمد جميل، و فاروق سيد عبدالسلام. *النمو من الطفولة إلى المراهقة*. جدة: تهامة، ١٩٨٣م.

[٥] Melkman, R., A. Koriat and K. Pardo. "Preference for Color and Form in Preschooler Related to Color and Form Differentiation." *Child Dev.*, 47 (1976), 1045-1050.

[٦] Baldwin, D. "Color Similarity in Children's Classifications and Extensions of Object Labels." ERIC No. 288-399.

[٧] دسوقي، كمال. *النمو التربوي للطفل والمراهق*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

[٨] Tomikawa, S., and D. Dodd. "Early Word Meanings: Perceptually or Functionally?" *Child Dev.*, 51 (1980), 1103-1109.

[٩] Nelson, K. "Concept, Word and Sentence, Interrelations in Acquisition and Development." *Psychologocial Rev.*, 81 (1974), 267-85.

[١٠] Sime, M. *Read Your Child's Thoughts, Pre-school Learning Piaget's Way*. London: Thames and Hudson, 1980.

[١١] Hilgrad, E., R. Athison, and R. Athimson. *Introduction to Psychology*, 6th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

[١٢] Stevenson, H. *Children's Learning*. New York: Appleton-Century Crofts, 1972.

[١٣] Gusinow, J., and L. Price. "Modification of Form and Color Responding in Young Children as a Function of Differential Reinorcement and Verbalization." *J. Experimental Child Psychology*, 13 (1972), 145.

[١٤] فهمي، مصطفى. *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧٠م.

[١٥] عبدالسلام، فاروق سيد وآخرون. *تفضيل الألوان عند أطفال ما قبل المدرسة*. المدينة المنورة: جامعة الملك عبدالعزيز، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٨م.

[١٦] Spears, W. "Assessment of Visual Preference and Discrimination in the Four Month Old Infant." *J. Comp Psy.*, 57 (1964), 381.

[١٧] Hershenson, M., "Development of the Perception of Form." *Psychological Bulletin*, 67 (1967), 326.

[١٨] المليجي، حلمي. و عبدالمنعم المليجي. *النمو النفسي*. بيروت: النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[١٩] Gelman, S., and E. Markman. "Implicit Contrast Adjectives Implications for Word-learning in Preschoolers." *J. Child Language*, 12 (1985), 125-43.

[٢٠] Steel, R., and J. Torrie. *Principles and Procedures of Statistics*. 2nd ed. New York: Mc Graw-Hill, 1980.

[٢١] الشربيني، زكريا. «دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال.» رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م.

[٢٢] Cruikshank, D., D. Fitzgerald, and L. Jensen. *Young Children Learning Mathematics*. Boston: Allyn and Bacon, 1980.

Colors and Their Relationship with Forms as Styles of Classification among Preschool Children

Yesriyah Sadek
Associate Professor, Psychology Department, College of Education,
King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study seeks to determine the percentages of color preferences among preschool children, as well as to ascertain whether children's perception of forms is greater than their perception of colors. The study sample consists of 118 children ranging in age from 2.5 to 4.5 years, both male and female. A number of gauges of color and form similarity prepared by the researchers were used, and, using the Kolmogorov-Smirnov test and two-way analysis of variation, the following results were obtained:

1- Variation exists in children's color preference.

2- Children 2.5 to less than 3.5 years of age tend to distinguish on the basis of color rather than form.

3- Children 3.5 to 4.5 years of age tend to distinguish on the basis of forms rather than color.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٥١ ـ ٤٨٠ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

تحليل ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية

موافق فواز الرويلي

أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى مدى استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي بالمملكة، والتي يبلغ عددها اثني عشر كتابًا. ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار نصوص محددة من جميع تلك الكتب كعيِّنة للدراسة. بعد ذلك تمَّ التوصل إلى وصف دقيق لما ورد بها من أصناف لما وراء الخطاب.

وما وراء الخطاب كأداة لتحليل الكتب المدرسية يقوم بتحليل الإرشادات والتوجيهات التي يوردها المؤلف داخل النص لتساعد القارىء على الفهم والاستيعاب. وينقسم ما وراء الخطاب إلى ثلاثة أصناف هي: ما وراء الخطاب الإخباري وما وراء الخطاب الاتجاهي وما وراء الخطاب الاتصالي.

وظهر من الدراسة أن مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي لا يأبهون كثيرًا باستخدام ما وراء الخطاب أثناء كتابتهم لنصوص تلك الكتب. ويبدو كذلك أن المؤلفين لا يهتمون بكل من ما وراء الخطاب الإخباري والاتجاهي. ويغلب الأسلوب الموسوعي على كتابة تلك النصوص، فهي مليئة بالمعلومات، ولكنها تفتقر إلى الإرشادات التي تساعد القارىء على فهم المقصود منها واستيعابها. ولهذا ننصح بأن أي تحسين أو تعديل عليها يجب أن يشمل إدخال أصناف ما وراء الخطاب على نصوصها.

مقدمة

من الصعب في وقتنا الحاضر تصور مدرسة بلا كتب، إذ أصبح وجود الكتاب المدرسي ظاهرة ملازمة لوجود المدرسة نفسها. ويعود ذلك إلى الوظيفة المهمة التي تؤديها الكتب المدرسية في

العمليات التعليمية المنظمة التي تقوم المدرسة بها. ويتفق المربون على أهمية الكتاب المدرسي للعملية التعليمية لأسباب منها رخص الكتاب المدرسي، وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج، وسهولة توزيعه وكذلك سهولة استخدام الطلاب والمدرسين له.

وإذا نظرنا إلى الممارسات العالمية المتعلقة بالكتاب المدرسي، نجد الكثير من الاختلافات التي يمكن حصرها في علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج الدراسي، وعمليات تأليف الكتب المدرسية أو تبنيها. وترجع هذه الاختلافات أساسًا إلى الفروق بين بنية الأنظمة التعليمية، المركزية واللامركزية. فقد يعني الكتاب المدرسي المقرر في بعض الدول ذات النظام التعليمي المركزي المنهج الدراسي. ومن أجل ذلك تقوم السلطات التعليمية المركزية في تلك الدول بتأليف الكتب أو تبنيها على هذا الأساس.

أما في الدول التي تتبع نظامًا تعليميًا لا مركزيًا، ففي الغالب ينظر إلى الكتاب المقرر كوسيلة لتحقيق أهداف المنهج، وتؤلف الكتب أو تتبنى على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية، ولكن في بعض الأحيان هناك استثناءات لهذه الممارسات، فمثلاً، من المعروف أن الولايات المتحدة الأمريكية تتبع نظامًا لا مركزيًا للتعليم، في حين تتبع بعض الولايات سياسة مركزية في عملية تبني الكتب الدراسية المقررة لكل مدارس الولاية كما هو الحال في ولاية هاواي الأمريكية.

وبالرغم من اختلاف الممارسات المتعلقة بالكتاب، فإنه يظل عاملاً أساسيًا في العملية التعليمية. فسواء كان الكتاب المدرسي معادلاً لمفهوم المنهج الدراسي أو وسيلة لتحقيق أهدافه، وسواء كانت سياسة التأليف أو التبني تخضع لسلطة مركزية أو لا مركزية، فإن العناية بزيادة فاعلية الكتاب والرفع من كفاءته في تحقيق وظيفته تظل أمرًا مهمًا، ولا يتم التأكد من ذلك إلاّ من خلال عمليات تحليله وتقويمه.

ولغرض التأكد من فاعلية الكتاب في تحقيق وظيفته، هناك الكثير من نماذج تحليل الكتب المدرسية وتقويمها التي سوف نستعرض بعضها باختصار، ومن ثم نستعمل أحدها

كأداة لتحليل كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط) بالمملكة العربية السعودية، والتي تشمل التسع سنوات الأولى من السلم التعليمي. ولكن قبل ذلك سننظر إلى بعض الممارسات المتعلقة بالكتب الدراسية المقررة في المملكة مع بيان علاقتها بالمنهج الدراسي.

الكتاب المدرسي في المملكة

تتبع المملكة العربية السعودية، كغيرها من الدول العربية — عدا لبنان — نظامًا مركزيًا للتعليم [١، ص٣١] حيث تقوم الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم العام — وزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات — بعمليات تمويل التعليم والتخطيط له، ويترك للمناطق التعليمية التابعة لها مسؤولية الإشراف على التنفيذ [٢]. ويحظى الكتاب المدرسي في هذا البلد باهتمام خاص، فهو قضية وطنية، تأخذ الجهات المسؤولة عن التعليم على عاتقها تحمل مسؤولية ما يتعلق به من عمليات تأليف ومراجعة وتطوير وتعديل وتوزيع. وتقوم بهذه المهام إدارات متخصصة أنشئت لهذه الأغراض، هي الإدارة العامة للمناهج بالتطوير التربوي التابع لوزارة المعارف، وشعبة الكتب المدرسية بالإدارة العامة للتطوير التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات.

وفي المملكة يرتبط المنهج بالكتاب المدرسي المقرر ارتباطًا وثيقًا، حتى أنه يعادل مفهوم المنهج ويلازمه. فالكتاب المقرر هو المنهج المكتوب written curriculum، والمنهج المدرَّس taught curriculum، والمنهج المتعلَّم learned curriculum، والمنهج المختبَر tested curriculum. إن الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم تقوم بكتابة مفردات المنهج وتؤلف الكتب بناءً عليها، ومن ثم تقوم بإجراء ما تراه من تعديلات عليها. وتدرس الكتب المقررة لجميع الطلاب في المدارس التابعة لها وكذلك المدارس التي تشرف عليها، ويتعلم الطلاب محتوياتها، وتشكل تلك المحتويات المادة المعرفية التي يختبر فيها جميع الطلاب [٣].

ونستطيع أن نبيِّن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج حسبما «يفهم» بالمملكة العربية السعودية من خلال الرجوع إلى مصدرين، أولهما مقدمات الكتب الدراسية المقررة، وثانيهما بعض الدراسات المتعلقة بالممارسات الفعلية لواقع المنهج الدراسي في المملكة.

تمتلىء مقدمات الكتب المدرسية المقررة بالمملكة بإشارات وتلميحات نستطيع منها الاستدلال على علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج. فمن قراءة فاحصة لمقدمات الكتب المقررة يتضح بما لا يدع مجالاً للشك، أن الكتاب المدرسي المقرر يمثل المنهج المكتوب والمدرِّس والمتعلِّم والمختبَر أيضًا. وللاستشهاد على ذلك نورد بعض الاقتباسات من مقدمات الكتب الدراسية المقررة. مع العلم بأن ما نورده هنا لا يراد به أن يكون حصرًا شاملاً لكل ما ورد من تدليلات وإشارات واضحة في مقدمات الكتب المقررة إلى تلك العلاقة.

ورد في مقدمة كتاب التاريخ للصف الثاني متوسط للبنات:

> لقد درست في الصف الأول المتوسط التاريخ القديم لأمتك الخالدة... كما درست في الصف نفسه سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم... وفي الصف الثاني وهو صفك الحالي ستدرسين *ما احتواه هذا الكتاب* من التاريخ الإسلامي العتيد... وفي الصف الثالث المتوسط ستدرسين إن شاء الله التاريخ الإسلامي الحديث... ومن أجل تكامل الصورة بالنسبة لمنهج المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ككل يحسن أن نوضح لك أن ما تدرسينه في تلك المرحلة في مادة الجغرافيا — التي هي الشق الثاني من المواد الاجتماعية إذ التاريخ شقها الأول.... [٤، ص٢]

وشملت مقدمة كتاب الجغرافيا للصف الثالث متوسط للأولاد ما يلي:

> *والذي نريد أن نؤكده أن الطالب* لا يستفيد من *هذا المنهج* القيِّم الفائدة المرجوة إلاَّ إذا كانت دراسته قائمة على أساس من الفهم والوعي لا على *الحفظ*، ومبنية على المعلومات السابقة... ويكون *تحصيل الطالب لمادة الجغرافيا عن فهم وتصور وقناعة*، لا عن *طريق الحفظ عن ظهر قلب بدون فهم لمجرد الرغبة في النجاح في الامتحان*. [٥، ص٣]

وورد في مقدمة أحد كتب التاريخ:

> بانتقالك إلى الصف الثالث متوسط، تأتي إلى الجزء الأخير من *منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة* وهو: الدولة العثمانية... وذلك بعد أن درست في الصف الأول المتوسط التاريخ لجزيرتك العربية... وبعد أن درست كذلك في الصف الثاني المتوسط الخلفاء الراشدين... وهكذا يتكامل *منهج المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ*. [٦، ص٣].

وشملت مقدمة كتاب جغرافية العالم الإسلامي للأولاد في الصف الثاني المتوسط:

> يشمل *منهج الجغرافيا المقرر* على طلاب الصف الثاني المتوسط موضوعات لها أهميتها في

توعية الطالب وتثقيفه ثقافة تزيد معلوماته وترفع معنوياته لأنها تهدف إلى تعريفه بالعالم العربي ومكانته كوحدة إقليمية متجانسة مترابطة . . . وأما عن طريقة الكتاب ومنهجه فقد رأينا من واقع تجاربنا أن *نتجنب الرتابة المملة التي تسرد فيها المعلومات سردًا جافًا ليحفظها الطالب عن ظهر قلب دون فهم أو تثبت لكي ينجح فيها في الامتحان فقط وبعد ذلك تتلاشى ولا يبقى لها أي أثر.* [٧، ص٣]

وفي مقدمة الجغرافيا الاقتصادية للثانوية المطورة ورد:

بتكليف *من وزارة المعارف بوضع كتاب يعالج الجغرافيا الاقتصادية لتدريسه لبرنامج العلوم الإسلامية والأدبية*، بالإضافة إلى برنامج العلوم الإدارية والإنسانية، فمنا بفضل الله تعالى وتوفيقه بتأليف هذا الكتاب *استنادًا إلى إطار المنهج الموضوع من قبل إدارة التطوير التربوي* . [٨، ص٥]

ومن هذا العرض لمقتبسات من مقدمات بعض الكتب المدرسية يتضح بأن المقصود بالمنهج عند مؤلفيها هو الكتاب المدرسي، وأن مجموعة الكتب المقررة لمادة معينة تمثل منهج تلك المادة، التاريخ مثلاً .

وتشير بعض الدراسات المتعلقة بواقع المنهج بالمملكة إلى علاقة تلازم بين الكتاب المقرر والمنهج، فمثلاً نجد عبدالله الزعيزع في دراسته لتقويم محتوى كتب النحو والصرف، بعد ذكره لأهمية الكتاب المدرسي للعملية التعليمية بشكل عام، يقول: «إن الكتاب المدرسي في بلادنا بصفة خاصة، وكتاب النحو والصرف بصفة أخص، ينبغي أن يعطى أقصى درجات الأهمية، لأنه ما تزال تصمم المناهج — غالبًا — حسب المفهوم القديم للمنهج وهو أنه الكتاب المدرسي» [٩، ص٣]. ويعتقد عبدالله اليحيى بأن الكتاب المدرسي مهم لأنه «يضم بين دفتيه المنهج الدراسي بموضوعاته وحقائقه وأفكاره، ويجسد الأهداف التربوية التي تسعى دراسة العقيدة إلى تحقيقها في نفوس الشباب، ويحدد الطريقة التي يقدم بها محتوى المنهج إلى الطلاب» [١٠، ص٣].

أما حمد البعادي فقد وضع النقاط على الحروف فيما يخص علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج، فبعد دراسة تقويمية لمدرسة الفهد بالرياض قال: «إن مفهوم المنهج في مدرسة

الفهد هو نفس مفهومه في المدارس التقليدية، أي الكتاب المقرر (أو مجموع الكتب المقررة) لمستوى دراسي (صف سنوي) معين» [١١، ص٥].

وتأسيسًا على ما سبق، فإننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا بأن الكتب المدرسية المقررة في مدارس المملكة تعطي بعدًا خاصًا يجعل منها أكثر من مجرد وسائط لتحقيق أهداف المنهج، بل مساوية للمنهج المدرسي بأشكاله كافة. وطالما الأمر هكذا، فإن إخضاع الكتب المدرسية المقررة للكثير من عمليات التحليل والتقويم والتمحيص ضرورة ملحة.

وفي الجزء التالي سنستعرض باختصار بعض نماذج تحليل الكتب المدرسية والتي يمكن بواسطتها إصدار حكم تقويمي على مدى فاعلية الكتاب المدرسي وصلاحيته في تحقيق أهداف المنهج.

نماذج تحليل الكتب المدرسية

الغرض من عملية تحليل الكتب المدرسية هو إصدار حكم على مدى صلاحيتها وفعاليتها في الوصول للغايات التي استعملت لتحقيقها. ويقصد بعملية تحليل الكتاب المدرسي تفكيك الأجزاء التي يتكون منها لغرض تقويمه. ونظرًا لما يتمتع به الكتاب المقرر من وظائف مهمة وأساسية للمنهج، فلا بدَّ أن يخضع لعمليات تحليل وتقويم بشكل دوري مستمر. وربما تكون الحاجة لهذه العمليات أكثر أهمية عندما يكون الكتاب المقرر يمثل المنهج المكتوب والمدرِّس والمتعلِّم والمختبر. ويزخر مجال تحليل الكتب المدرسية بالعديد من النماذج المصممة خصيصًا للتأكد من فاعلية الكتب، وتقسَّم النماذج التحليل إلى صنفين رئيسيين:

١ - النماذج العامة الشاملة

تساعد هذه النماذج على إصدار أحكام كلية عن الكتاب، كقدرة مؤلفه وكفاءته ومحتواه والوسائل التعليمية وشكل الكتاب وإخراجه. وقد أورد إيروت وزملاؤه Eirut et al. مجموعة من النماذج لتقويم جوانب مختلفة من الكتاب المدرسي [١٢]، وكذلك القائمة

الخاصة بكيفية انتقاء الكتب المدرسية التي أوردها كل من ورمنق وباربر Warming and Barber ، والتي يمكن استعمالها كنموذج لتحليل الكتب [١٣]. وقد عرض كل من مجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي أربعة نماذج شاملة لتحليل الكتب المدرسية [١٤]. ومن النماذج أيضًا النموذج الذي أورده جال Gall لتحليل وتقويم مواد المنهج curriculum mate- rials ، والذي يعدُّ المنهج إحداها [١٥]. وكذلك أصدرت إدارة التطوير التربوي بوزارة المعارف بالمملكة دليلاً خاصًا لمواصفات الكتاب المدرسي الجيِّد، والذي أعد أصلاً كمرشد لتأليف الكتب المدرسية، ولكن يمكن استخدامه كأداة لتحليل الكتب المستعملة في المدارس الآن [١٦].

٢ ـ النماذج الدقيقة المتخصصة

من شأن هذه النماذج أن تعطي صورة أكثر وضوحًا وأدق تشخيصًا لجانب معينً من الكتاب المدرسي. ومنها النموذج الذي أورده محمد جمال عبدالحميد، حيث استخدم أربعة معايير مختلفة لتحليل الكتب المدرسية، هي تصنيف بلوم للأهداف التربوية، ونموذج جانييه الهرمي لمتطلبات التعلم، وتصنيف بياجيه لمراحل النمو العقلي، ومعامل العمليات العقلية [١٧].

وهناك أسلوب تحليل المضمون (المحتوى)، الذي قام كل من شكري سيد أحمد وعبدالله محمد الحمادي بعرض مفصَّل له لدراسة مضامين الكتب المدرسية [١٨]. وأسلوب تحليل المضمون عبارة عن «أداة لتحقيق هدف أو أهداف معينة تتمثل في إصدار أحكام دقيقة يتوافر لها درجات مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية حول مضمون المادة العلمية التي يتناولها التحليل» [١٨ ، ص٣٥٨]. وقد عرضا عددًا من الدراسات التطبيقية على استخدامه في تحليل المضمون بصور مختلفة.

إن جميع النماذج آنفة الذكر تركز على تحليل محتوى الكتب المدرسية، ولكنها تترك جانبًا مهما من قضية تحليل الكتاب المدرسي، هو ما يتعلق بعملية الإبلاغ (الاتصال) التي تحدث بين الكاتب الذي يكتب نص الكتاب text والقارىء الذي يقرأ النص، وهو المعنيُّ بعملية التعلم من الكتاب أساسًا.

عندما يكتب الكاتب نصًا فإن كتابته تكون على مستويين، الأول مستوى الخطاب discourse ، وفيه يدلي الكاتب بمعلومات وأفكار وحقائق عن الموضوع المطروح في النص، وقد عرَّفه محمد عابد الجابري بأنه: «الكلام المنظم عن أشياء بالسكوت عن أشياء وإبراز أشياء، وبعبارة أخرى: الاستدلال على أشياء بأشياء مع إغفال كثير من الأشياء» [١٩، ص٦١]. أما المستوى الثاني فهو مستوى ما وراء الخطاب metadiscourse ، وهو عبارة عن الألفاظ والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص ليساعد القارىء على تنظيم المعلومات الواردة في النص وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها. وقد عرَّف هذا المصطلح عبدالسلام المسدي بأنه «حديث عن حديث عن اللغة» [٢٠ ، ص٣٣]، وعرَّفه فاندي كوبل Vande Kopple بأنه «الخطاب عن الخطاب» [٢١ ، ص٨٣].

وبالرغم من أهمية تحليل كل من خطاب ومحتوى النصوص المكتوبة، إلا أنهما لا يعنياننا هنا، لأن همنا في هذه الدراسة منصبّ على تحليل ما وراء الخطاب metadiscourse analysis ، الذي يقوم على «تحليل العلاقة بين الكاتب والقارىء، حيث تظهر هذه العلاقة من الكلمات والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد القارىء وتساعده على التوصل إلى مقصد الكاتب وهدفه من كتابة النص» [٢٢].

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى مدى استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا في التعليم الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ - ما أصناف ما وراء الخطاب المستعملة في نصوص كتب الجغرافيا المقررة؟ وما مدى استعمال هذه الأصناف؟ وما نوعه؟

٢ - هل هناك اختلافات في استعمال أصناف ما وراء الخطاب بين كتب الجغرافيا المقررة على البنين، والكتب المقررة على البنات؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأمور التالية:

١ - إن معرفة ما وراء الخطاب واستعماله في نصوص الكتب المدرسية أمر مهم بالنسبة للمؤلفين والمدرسين، ويرجع ذلك إلى ارتباطهم المهني بها، واهتمامهم بفاعليتها في تحقيق أهدافها.

٢ - التوصل إلى تحديد أصناف ما وراء الخطاب المستعملة في كتب الجغرافيا المقررة على طلاب التعليم الأساسي.

٣ - قد يساعد استعمال ما وراء الخطاب على زيادة استيعاب الطلاب وفهمهم للنصوص المقروءة.

وفي الجزء التالي سنعرض نموذج ما وراء الخطاب كأداة لتحليل الكتب المدرسية، مع عرض موجز لفوائده في كتابة النصوص التي يراد منها أن تكون نصوصًا تعليمية، ومن ثم سنستعرض بعض الدراسات التي استخدم فيها كأداة لتحليل نصوص الكتب.

ما وراء الخطاب

يعود استخدام ما وراء الخطاب إلى هاريس Zelling S. Harris الذي استخدمه عام ١٩٥٩م أثناء محاولاته تقسيم الجملة إلى وحدات صغيرة، حيث أورد ما وراء الخطاب من بين تقسيماته. واستعمل المفهوم بعد ذلك كل من ويليامز Williams وفاندي كوبل Vande Kopple في التحرير composition ، وقاما بوضع الإطار النظري له، وأرسيا تصنيفاته المختلفة [٢٣].

وقامت كريسمور Crismore بتصنيف ما وراء الخطاب، استنادًا إلى أعمال ويليامز وفاندي كوبل، إلى ثلاثة أصناف هي: ما وراء الخطاب الإخباري informational metadis-course ، وما وراء الخطاب الاتجاهي attitudinal metadiscourse ، وما وراء الخطاب

الاتصالي voice metadiscourse . ومن ثم بيَّنت الأنواع التي يتكون منها كل صنف من هذه الأصناف [٢٤]. وبعد ذلك استخدمت هذه التصنيفات كأداة لتحليل الكتب. وبعملها هذا استطاعت نقل استعمال ما وراء الخطاب من ميدان اللغويات وخصوصًا التحرير، إلى أداة لتحليل توجيهات الكاتب للقارىء الموجودة داخل النص.

أصناف ما وراء الخطاب

لقد قامت كريسمور، كما أسلفنا، بتقسيم كل صنف من أصناف ما وراء الخطاب السابقة إلى مجموعة من الأنواع، وذلك لغرض استعمالها كأداة لتحليل ما وراء الخطاب في نصوص الكتب. وفيما يلي تعريف بجميع الأصناف وأنواعها:[١]

ما وراء الخطاب الإخباري

هذا الصنف عبارة عن كلمات أو عبارات أو جمل، يستعملها الكاتب في النص وذلك لتوجيه القارىء ليفهم معاني النص المقروء. وينقسم هذا الصنف إلى ستة أنواع هي:

١ ـ الإفصاح عن الهدف statment of goal. يوضح هذا النوع للقارىء الغرض من النص، ويعكس النتيجة المرجوة والمتوقعة من القارىء بعد قراءة النص.

٢ ـ التمهيد preview. يكشف هذا النوع للقارىء محتوى الموضوع وتركيب النص المقروء، ويظهر هذا النوع عادة في المقدمة أو في بداية النص.

٣ ـ المراجعة review. تظهر المراجعة في الخلاصة أو في نهاية الفقرة أو الباب، وتساعد القارىء على تجميع الأفكار الواردة في النص، وتساعد المراجعة القارىء على دمج الأفكار المهمة في النص.

٤ ـ الفكرة الرئيسة central idea. يرشد هذا النوع القارىء إلى الفكرة أو الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وهذا يساعد القارىء على معرفته لما يتوقع منه أن يعرف، ويظهر هذا عادة في بداية النص أو الفقرة.

---

١ اقتبست ترجمة أصناف ما وراء الخطاب من ترجمتها في [٢٢].

٥ ـ التبرير rationale. يظهر هذا النوع للقارىء سبب إيراد الأطروحة الموجودة في النص وأهميتها، وكذلك الكيفية التي طرحت فيها.

٦ ـ استراتيجية المؤلف الخطابية author's discourse strategy. يرشد هذا النوع القارىء إلى سبب تخطيط الكاتب لمحتوى النص وكيفيته، كما يدفع القارىء إلى استخراج الأفكار من النص.

ما وراء الخطاب الاتجاهي

يعكس هذا الصنف إقحام الكاتب لنفسه في النص، كما يعكس اتجاه الكاتب نحو محتوى الموضوع والقارىء. ويساعد هذا الصنف القارىء على تقويم النص، ويحوي أربعة أنواع:

١ ـ الإبراز saliency ويعكس أهمية الأفكار.

٢ ـ التوكيد emphatic ويعكس درجة اليقين من التأكد.

٣ ـ التجنب hedge ويعكس درجة عدم اليقين.

٤ ـ التقويم evaluation ويعكس الموقف نحو حقيقة أو فكرة.

ما وراء الخطاب الاتصالي

يعكس هذا الصنف قرب العلاقة بين الكاتب والقارىء، كما يعكس مخاطبة الكاتب الشخصية للقارىء من خلال استعمال ضمائر المخاطبة.

ولمزيد من الإيضاح حول استخدام ما وراء الخطاب في النصوص انظر الأمثلة على استعمالات أصنافه المختلفة في ملحق رقم ١.

وتكمن أهمية ما وراء الخطاب أساسًا في الفوائد التي تُجنَى كثمرة لاستخدامه في نصوص الكتب. فبواسطة استعمال أصنافه المختلفة يستطيع الكاتب أن يرشد القارىء إلى:

- تغيير الموضوع (دعنا نعود الآن إلى . . .).
- التوصل إلى الخاتمة (في الخاتمة . . .).
- التأكيد على شيء باليقين أو بالشك (بالتأكيد. . . ، ربما . . .)
- الإشارة إلى الأفكار المهمة (من المهم أن تلاحظ . . .)
- التعريف بالمصطلحات (المقصود بـ (س) هو . . .)
- الإشارة إلى صعوبة خط تفكيري (هذه نظرية صعبة . . .)
- ملاحظة وجود القارىء (سوف تتذكر أن . . .).
- الإشارة إلى السبب أو العلاقات الأخرى بين الأفكار (إذا . . . ، لكن . . .)
- اتصال الخطاب (على الأقل. . . ، ثانيًا. . .).
- إظهار موقف الكاتب نحو الوقائع (ممتع . . .).[٢]

وقامت كريسمور بعدد من الدراسات على توظيف تحليل ما وراء الخطاب في الكتب في الولايات المتحدة الأمريكية، منها دراسة مقارنة لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب العلوم الاجتماعية المدرسية وغير المدرسية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن ما وراء الخطاب الإخباري أكثر استخدامًا في الكتب غير المدرسية، إذ إن هذا الصنف في الكتب غير المدرسية يعادل ضعفي ما فيها من ما وراء الخطاب الاتجاهي [٢٤]. كما قامت كريسمور بدراسة مدى تأثير استخدام ما وراء الخطاب على فهم التلاميذ للنصوص المكتوبة، وطبقت ذلك على نصوص كتب الدراسات الاجتماعية، واستنتجت من الدراسة أن كل من ما وراء الخطاب الاتجاهي والاتصالي يلعبان دورًا مهمًا في عملية إتقان فهم نصوص الدراسات الاجتماعية [٢٥].

وكذلك قامت جاريونود Jarunud بدراسة مدى استعمال تصنيفات ما وراء الخطاب في الكتب المقررة للمواد الاجتماعية في تايلند. ووجدت أن أغلب كتب المواد الاجتماعية للصفوف العليا (الصف العاشر إلى الثاني عشر) يستعمل فيها ما وراء الخطاب الإخباري

---

٢ اقتبست ترجمة فوائد ما وراء الخطاب من [٢٢].

والاتصالي بشكل أكثر من كتب الصفوف الدنيا . وتوصلت كذلك إلى أن استخدام الخطاب الاتجاهي يظهر فيها بشكل أقل من الأصناف الأخرى [٢٦] .

وقام كل من موافق الرويلي وعبدالفتاح الجبر بدراسة مدى استخدام ما وراء الخطاب في بعض كتب المواد الاجتماعية المقررة على طلاب المدارس الثانوية المطورة بالمملكة العربية السعودية، وتبين من الدراسة عدم اكتراث مؤلفي تلك الكتب باستخدام الإشارات والإرشادات اللغوية في النصوص المكتوبة، على الرغم من أهمية استعمال ما وراء الخطاب الإخباري في الكتابة. وتبين أيضًا أن استخدام ما وراء الخطاب الاتجاهي يفوق استخدام غيره من الأصناف الأخرى في تلك الكتب. وقد أشارا إلى أن مؤلفي تلك الكتب يولون أهمية كبرى لما وراء الخطاب الاتصالي، من خلال مخاطبة القارىء باستخدام ضمائر المخاطبة [٢٢].

بعد هذا العرض الموجز لتوضيح مفهوم ما وراء الخطاب وأصنافه وأنواعه، وكذلك العرض لبعض الدراسات المتعلقة باستخدامه كأداة لتحليل الكتب المدرسية، وبعد توضيح إجراءات الدراسة سنعرض النتائج المتعلقة باستخدامه في دراسة الكتب التي تم اختيارها كعيِّنة .

إجـراءات الدراسـة

عيِّنـة الدراسـة

لتحقيق هدف هذه الدراسة تم اختيار جميع كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الأساسي، والتي تبلغ اثني عشر كتابًا، يدرس البنون ستة منها في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتدرس البنات الكتب الستة الأخرى في المدارس التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات. (انظر ملحق رقم ٢) . وما هذه الدراسة إلاَّ محاولة للتوصل إلى وصف علمي دقيق لمدى استعمال ماوراء الخطاب في كتب الجغرافيا والكيفية التي استعمل بها. ولتحرِّي الدقة في الوصف فقد تم اعتماد الأسلوب الإحصائي لتحقيق هذه الدراسة .

ونـظرًا لاختـلاف أطوال أبواب هذه الكتب وفصولها، واختلاف عدد الكلمات في السطر الواحد في كل كتاب، وما يترتب عليه من اختلاف في عدد الكلمات الموجودة في كل صفحة من صفحات الكتب، فقد استخدم أسلوب عد الكلمات للتوصل لحصر النصوص الخاضعة للتحليل من كل كتاب. وتم اختيار ألف وخمسمائة (١٥٠٠) كلمة كعيِّنة من كل كتاب، مقسَّمة على النحو التالي: خمسمائة (٥٠٠) كلمة من بداية الفصل الأول، وخمسمائة (٥٠٠) كلمة من الفصل الأخير، تصاعديًّا من نهاية الفصل، وخمسمائة (٥٠٠) كلمة من وسط الكتـاب. إن المقصـود من وراء كيفية الانتقـاء بهذا الشكـل هو ضمان تمثيل عيِّنة النصوص المختارة للكتاب.

وتعني الكلمـة في هذه الـدراسة: الوحدة اللغوية المكتوبة والمنفصلة عن سابقتها ولاحقتهـا. فاعتبر كل من حرف الجر (من) وكلمة (لأعمالهم) كلمة واحدة، بالرغم من التفاوت في عدد الحروف بينهما [٢٢].

بعد القيام بعملية تحديد النصوص الخاضعة للتحليل، تمت قراءتها لها لحصر عدد ما فيها من أصناف ما وراء الخطاب ونوعه في جميع النصوص. وبعد مرور أسبوعين على عملية العد الأولي، تمت عملية عد أخرى للنصوص نفسها في مجموعة جديدة من الكتب الأولى نفسها، ومن ثم تمت مقارنة ما توصل إليه من الأصناف وأنواعها بين نتيجة القراءة الأولى والثانية. وبناءً على هذه المقارنة، تم حصر أصناف ما وراء الخطاب وأنواعها المتفق عليها بين القراءتين، وهذه الأصناف والأنواع هي التي دخلت عملية التحليل. وقد قام الباحث نفسه بعمليات تحديد النصوص وعد ما ورد بها من أصناف وأنواع ما وراء الخطاب فيها.

معامـل الثبـات

تم تحديد معامل الثبات في هذه الدراسة وفقًا لمعادلة سبيرمان لحساب معامل ارتباط الرتب وذلك حسب المعادلة التالية [٢٧، ص٢٢١]:

$$\text{ر} = ١ - \frac{٦\ \text{ف}}{\text{ن}\ (\text{ن}^{٢} - ١)}$$

$$\text{ر} = ١ - \frac{٦\ (١,٥)}{١٢\ (١٢^{٢} - ١)} = ٠,٩٩$$

حيث: ف = مجموع مربع الفرق بين الرتب

ن = مجموع الكتب التي خضعت للتحليل

ويبينً ملحق رقم ٣ نتائج حساب معامل ارتباط الرتب.

حساب التوزيع التكراري

تم حساب التوزيع التكراري بواسطة الحاسب الآلي وذلك باستخدام برنامج SPSSx. وتم حساب نسبة تكرار كل الأنواع في أصناف ما وراء الخطاب إلى المجموع العام لعدد ما ورد منها في كل مجموعة من الكتب.

نتائج الدراسة

سنقوم بعرض نتائج استعمال كل صنف من الأصناف في الكتب المقررة على البنين أولاً، ومن ثم نستعرض ما ورد من الأصناف في الكتب المقررة على البنات. بعد ذلك نقوم بمقارنة بين استخدام أصناف ما وراء الخطاب في كتب البنين والبنات.

يبين جدول رقم ١ توزيع تكرارات استعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا المقررة على البنين. ويظهر من الجدول أن جميع الكتب تحوي جميع أصناف ما وراء الخطاب، ولكن ليس هناك نمط معين لاستعمالها، سوى أن ما وراء الخطاب الاتصالي مستخدم بصورة أكثر من غيره من الأصناف.

وإذا نظرنا إلى توزيع التكرارات لأنواع ما وراء الخطاب الإخباري، نجد أن الإفصاح عن الهدف والتبرير لم يستخدما في جميع الكتب. أما التمهيد فقد ظهر في كتابين. وظهرت المراجعة والفكرة الرئيسة في كتاب واحد فقط ولمرة واحدة، وظهر استعمال استراتيجية المؤلف الخطابية في كتابين وبنسبة (١,١) لكل منهما.

جدول رقم١ . التوزيع التكراري لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنين في كل ١٥٠٠ كلمة من كل كتاب .

الكتاب	التكرار	الإخبـــاري (١)						الاتجاهــي (٢)				الاتصالي (٣)	المجموع
	ونسبته	١,١	١,٢	١,٣	١,٤	١,٥	١,٦	٢,١	٢,٢	٢,٣	٢,٤	٣,٠	
الرابع	ت	٠	٣	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٠	٦	١١
ابتدائي	٪	٠	٤,٨	٠	١,٦	٠	٠	١,٦	٠	٠	٠	٩,٧	١٧,٧
الخامس	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٦	٨
ابتدائي	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣,٢	٠	٠	٠	٦	١٢,٩
السادس	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٩,٧	٩
ابتدائي	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٤,٥	١٤,٥
الأول	ت	٠	٠	١	٠	٠	١	١	٠	٠	٠	٣	٦
متوسط	٪	٠	٠	١,٦	٠	٠	١,٦	١,٦	٠	٠	٠	٤,٨	٩,٧
الثاني	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٣	٠	٠	٤	٨
متوسط	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١,٦	٤,٨	٠	٠	٦,٥	١٢,٩
الثالث	ت	٠	٢	٠	٠	٠	١	٤	٤	٠	٠	٩	٢٠
متوسط	٪	٠	٣,٢	٠	٠	٠	١,٦	٦,٥	٦,٥	٠	٠	١٤,٥	٣٢,٣
المجموع	ت	٠	٥	١	١	٠	٢	٩	٧	٠	٠	٣٧	٦٢
	٪	٠	٨,١	١,٦	١,٦	٠	٣,٢	١٤,٥	١١,٣	٠	٠	٥٩,٧	١٠٠,٠

(١) ما وراء الخطاب الإخباري
- ١,١ الإفصاح عن الهدف
- ١,٢ التمهيد
- ١,٣ المراجعة
- ١,٤ الفكرة الرئيسة
- ١,٥ التبرير
- ١,٦ استراتيجية المؤلف الخطابية

(٢) ما وراء الخطاب الاتجاهي
- ٢,١ الإبراز
- ٢,٢ التوكيد
- ٢,٣ التجنب
- ٢,٤ التقويم

(٣) ما وراء الخطاب الاتصالي

أما توزيع تكرارات أنواع ما وراء الخطاب الاتجاهي في هذه الكتب فيظهر من جدول رقم ١ أن الإبراز تكرر استخدامه في خمسة كتب، وتكرر استخدام التوكيد في كتابين. ولم يستخدم كل من التجنب والتقويم في جميع الكتب. ومن الجدول يتبين لنا أيضًا أن ما وراء الخطاب الاتصالي ظهر في جميع الكتب وبنسب تفوق استعمال أي صنف من الأصناف الأخرى.

ويبين لنا جدول رقم ١ توزيع التكرارات لاستعمال ما وراء الخطاب في كل كتاب على حدة. وفيما يخص ما وراء الخطاب الإخباري، لم يستخدم أي نوع منه في كتب الخامس والسادس الابتدائي وكذلك كتاب الثاني متوسط. واستعمل في كتاب الرابع الابتدائي كل من التمهيد والفكرة الرئيسة بنسبة ٤,٨ للأول وبنسبة ١,٦ للثاني، ولم تستخدم الأصناف الأخرى. وفي كتاب الأول متوسط استخدمت كل من المراجعة واستراتيجية المؤلف الخطابية بنسبة ١,٦ لكل منهما، ولم تستعمل الأنواع الأخرى. أما كتاب الثالث متوسط فقد استعمل فيه كل من التمهيد بنسبة ٣,٢ واستراتيجية المؤلف الخطابية بنسبة ١,٦، ولم تستعمل الأنواع الباقية.

أما استعمال أنواع الخطاب الاتجاهي في كل كتاب على حدة، فيبينه جدول رقم ١ أيضًا. إذ ينعدم استخدام أي نوع منه في كتاب السادس الابتدائي، في حين استعمل الإبراز فقط في كل من كتب الرابع والخامس الابتدائي والأول متوسط وبنسبة ١,٦ للأول والثالث، وبنسبة ٣,٢ للثاني. واستعمل الإبراز والتوكيد في كتاب الثاني متوسط بنسبة ١,٦ للأول ونسبة ٤,٨ للثاني ويغيب استخدام النوعين الآخرين، واستخدم كل من الإبراز والتوكيد في كتاب الثالث المتوسط بنسبة ٦,٥ لكل منهما، ولم يستخدم كل من التجنب والتقويم فيها.

أما ما وراء الخطاب الاتصالي فهو مستخدم في جميع الكتب، وتبلغ نسبة استخدامه ١٤,٥ في كل من كتاب السادس الابتدائي والثالث متوسط، وتبلغ هذه النسبة ٩,٧ في كتابي الرابع والسادس الابتدائي، وتقل نسب استخدامه في الكتب الأخرى.

أمـا توزيع التكرارات لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا المقررة للبنات فيبينه جدول رقم ٢، ويظهر من الجدول أن جميع أصناف ما وراء الخطاب مستخدمة في الكتب، ويزيد فيها استخدام ما وراء الخطاب الاتصالي على أي صنف آخر.

ومن جدول رقم ٢ يتبين لنا بالرغم من وجود ما وراء الخطاب الإخباري في جميع الكتب، إلا أن بعض أنواعه تغيب تمامًا، فلم يستخدم التبرير في أي كتاب من الكتب. وقد استخدم كل من الإفصاح عن الهدف والمراجعة واستراتيجية المؤلف الخطابية في كتابين، واستخدم التمهيد في ثلاثة كتب، واستخدمت الفكرة الرئيسة في كتاب واحد ولمرة واحدة فقط.

ومن جدول رقم ٢ نفسه تبين لنا أن استخدام ما وراء الخطاب الاتجاهي ليس أحسن حالاً من ما وراء الخطاب الإخباري. فبالرغم من وجوده في جميع الكتب، إلَّا أننا نلاحظ غياب بعض أنواعه، فلم يستخدم التقويم مثلاً في أي كتاب. واقتصر استخدام التجنب على كتاب واحد ولمرة واحدة فقط. أما الإبراز فنجده في ثلاثة كتب، والتوكيد في أربعة. أما ما وراء الخـطاب الاتصـالي فنجده في جميع هذه الكتب، وبصورة أكبر في كتب المرحلة الابتدائية منه في كتب المرحلة المتوسطة.

ويبـين جدول رقم ٢ استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنات أيضًا، حيث يغيب استخـدام بعض أنـواع الخطاب الإخباري تمامًا في كتاب الثالث متوسط، وتضمحل نسب استخدام الإفصاح عن الهدف والتمهيد والمراجعة والفكرة الرئيسة لتصل إلى ١,١ في كتاب الرابع الابتدائي، إضافة إلى غياب استخدام استراتيجية المؤلف الخطابية فيه. أما كتاب الخامس الابتدائي فقد استخدم فيه كل من الإفصاح عن الهدف والتمهيد بنسبة ١,١ للأول وبنسبة ٢,٢ للثاني، ولم تستخدم الأنواع الأخرى. أما كتاب السادس الابتدائي فقد استخدم فيه التمهيد فقط وبنسبة بلغت ٣,٣. واستخدم كل من التمهيد والمراجعة في كتاب الأول متوسط، وبنسبة ١,١ للأول وبنسبة ٢,٢ للثاني، ولم تستعمل الأصناف الأخرى. أما كتاب الثاني متوسط فقد استخدمت فيه استراتيجية المؤلف الخطابية فقط وبنسبة ١,١.

جدول رقم٢ . التوزيع التكراري لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنات في كل ١٥٠٠ كلمة من كل كتاب .

الكتاب	التكرار ونسبته	الإخبـــاري (١)						الاتجاهـــي (٢)				الاتصالي (٣)	المجموع
		١,١	١,٢	١,٣	١,٤	١,٥	١,٦	٢,١	٢,٢	٢,٣	٢,٤	٣,٠	
الرابع	ت	١	١	١	١	٠	٠	١	٢	٠	٠	٢٠	٢٧
ابتدائي	٪	١,١	١,١	١,١	١,١	٠	٠	١,١	٢,٢	٠	٠	٢١,٧	٢٩,٣
الخامس	ت	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١١	١٤
ابتدائي	٪	١,١	٢,٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٢,٠	١٥,٢
السادس	ت	٠	٣	٠	٠	٠	٠	٤	١	٠	٠	١٠	١٨
ابتدائي	٪		٣,٣	٠	٠	٠	٠	٤,٣	١,١	٠	٠	١٠,٩	١٩,٦
الأولى	ت	٠	١ ٠	٢	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٦	١٠
متوسط	٪	٠	١,١	٢,٢	٠	٠	١,١	٠	٠	٠	٠	٦,٥	١٠,٩
الثاني	ت	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٣	٠	٠	٤	٩
متوسط	٪	٠	٠	٠	٠	٠	١,١	١,١	٣,٣	٠	٠	٤,٣	٩,٨
الثالث	ت	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥	١	٠	٨	١٤
متوسط	٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥,٤	١,١	٠	٨,٧	١٥,٢
المجموع	ت	٢	٧	٣	١	٠	٢	٦	١١	١	٠	٥٩	٩٢
	٪	٢,٢	٧,٦	٣,٣	١,١	٠	٢,٢	٦,٥	١٢,٠	١,١	٠	٦٤,١	١٠٠,٠

(١) ما وراء الخطاب الإخباري
١,١ الإفصاح عن الهدف
١,٢ التمهيد
١,٣ المراجعة
١,٤ الفكرة الرئيسة
١,٥ التبرير
١,٦ استراتيجية المؤلف الخطابية

(٢) ما وراء الخطاب الاتجاهي
٢,١ الإبراز
٢,٢ التوكيد
٢,٣ التجنب
٢,٤ التقويم

(٣) ما وراء الخطاب الاتصالي

جدول رقم٣. مقارنة بين التوزيع التكراري لاستعمال ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا للبنين والبنات.

الكتاب	التكرار ونسبته	الإخباري (١)						الاتجاهي (٢)				الاتصالي (٣)	المجموع
		١,١	١,٢	١,٣	١,٤	١,٥	١,٦	٢,١	٢,٢	٢,٣	٢,٤	٣,٠	
البنين	ت	٠	٥	١	١	٠	٢	٩	٧	٠	٠	٣٧	٦٢
	٪	٠	٣,٢	٠,٦	٠,٦	٠	١,٣	٥,٨	٤,٥	٠	٠	٢٤,٠	٤٠,٣
البنات	ت	٢	٧	٣	١	٠	٢	٦	١١	١	٠	٥٩	٩٢
	٪	١,٣	٤,٥	١,٩	٠,٦	٠	١,٣	٣,٩	٧,١	٠,٦	٠	٣٨,٣	٥٩,٧
المجموع	ت	٢	١٢	٤	٢	٠	٤	١٥	١٨	١	٠	٩٦	١٥٤
	٪	١,٣	٧,٨	٢,٦	١,٣	٠	٢,٦	٩,٧	١١,٧	٠,٦	٠	٦٢,٣	١٠٠,٠

(١) ما وراء الخطاب الإخباري
١,١ الإفصاح عن الهدف
١,٢ التمهيد
١,٣ المراجعة
١,٤ الفكرة الرئيسة
١,٥ التبرير
١,٦ استراتيجية المؤلف الخطابية

(٢) ما وراء الخطاب الاتجاهي
٢,١ الإبراز
٢,٢ التوكيد
٢,٣ التجنب
٢,٤ التقويم

(٣) ما وراء الخطاب الاتصالي

أما من حيث استخدام أنواع ما وراء الخطاب الاتجاهي في كل كتاب، فلم يستخدم أي نوع منه في كتاب الخامس الابتدائي والأول متوسط. واستخدم الإبراز والتوكيد في كتاب الرابع الابتدائي بنسبة ١,١ للنوع الأول وبنسبة ٢,٢ للثاني، ولم يستخدم كل من التجنب والتقويم. واستخدم الإبراز والتجنب في كتاب السادس الابتدائي، وبنسبة ٤,٣ للأول وبنسبة ١,١ للثاني، ولم يستخدم النوعان الآخران. أما كتاب الثاني متوسط فقد استخدم فيه الإبراز بنسبة ١,١ والتوكيد بنسبة ٣,٣، ولم يستخدم التجنب والتقويم فيه. واستخدم التوكيد بنسبة ٤,٥ والتجنب بنسبة ١,١ في كتاب الثالث متوسط ولم يستخدم الإبراز والتقويم.

ومن جدول رقم ٢ يتبين لنا أن ما وراء الخطاب الاتصالي مستخدم في جميع الكتب، فتبلغ نسبة استخدامه في كتاب الرابع الابتدائي ٢١,٧٪، وفي كتاب الخامس ١٢,٠، وفي كتاب السادس ١٠,٩، وتقل نسب استخدامه في الكتب الأخرى.

ويبين جدول رقم ٣ مقارنة لتوزيع التكرارات لاستعمال ما وراء الخطاب بين كتب البنين والبنات. ويبدو من الجدول أن نسب استخدام جميع أصناف ما وراء الخطاب في كتب البنات تفوق نوعًا ما نسب استخدامه في كتب البنين.

مناقشة النتائج

يختلف مؤلفو كتب الجغرافيا عيِّنة الدراسة في مدى استخدامهم لأصناف ما وراء الخطاب وأنواعه وكيفية استخدامهم له في النصوص التي خضعت لعملية التحليل. ويبدو أن الاتجاه العام يتمثل في الزيادة الملموسة لاستخدام ما وراء الخطاب الاتصالي بشكل أكثر من غيره، واستعمال ما وراء الخطاب الاتجاهي بشكل أكبر من استعمال الإخباري. وسنناقش فيما يلي بشكل عام استخدام كل صنف على حدة.

ما وراء الخطاب الإخباري

يلعب ما وراء الخطاب الإخباري وظيفة مهمة في تشييد البنية الإدراكية للقارىء، ويساعده على فهم المعنى واستيعابه. ولكن بالرغم من ذلك نجد ندرة في استخدام أنواعه

المختلفة والتي تصل أحيانًا إلى درجة الغياب التام في بعض الكتب. ولم يعر المؤلفون التبرير اهتمامًا، فهم يطرحون الأفكار والمعلومات للقارىء دون إيراد أسباب لذلك. ويندر بين المؤلفين من يبين الهدف من وجود المعلومات للقارىء، وكذا الأمر بالنسبة لتوضيح الفكرة الرئيسة وبيان الطريقة التي تعرض بها الأفكار والمعلومات للقراء. ويبدو أن النوع الوحيد من أنـواع ما وراء الخـطاب الإخبـاري الذي يوليه المؤلفون اهتمامًا هو التمهيد للأفكار والمعلومـات المطروحة بالنصوص. وتتساوى كتب البنين مع كتب البنات في عدم اهتمام مؤلفيها بتوجيه القارىء للأفكار والمعلومات من خلال أنواع استعمال ما وراء الخطاب الإخباري.

ما وراء الخطاب الاتجاهي

يبدو أن مؤلفي نصوص كتب الجغرافيا يولون ما وراء الخطاب الاتجاهي اهتمامًا مميزًا، خاصة فيما يتعلق بإبراز الأفكار والمعلومات، ويبدو أن ما يعرض منها يصل لدرجة اليقين. ولا يعطي المؤلفون قراءهم فرصة للتفكير عن طريق التجنب، فكل ما يرد في هذه النصوص غير قابل للأخذ والرد أو المناقشة. وفي الوقت نفسه يظهر أن المؤلفين لا يتخذون موقفًا محددًا نحو فكرة أو حقيقة ويبدون حكمًا نحوها. إن ما ورد في هذه النصوص من أنواع لما وراء الخطاب الاتجاهي مؤشر واضح على محاولة المؤلفين التأثير على توجهات التلاميذ اعتقادًا منهم بأهمية التوكيد على الأفكار والموضوعات بشكل قطعي يقيني.

ما وراء الخطاب الاتصالي

من الواضح طغيان استعمال ما وراء الخطاب الاتصالي على الأصناف الأخرى لما وراء الخطاب، ولكن إذا نظرنا إلى الحالات التي يُستعمَل فيها هذا النوع نجد الصفة الغالبة عليها هي توجيه نظر القارىء للخرائط والصور الموجودة في كتب الجغرافيا، وليس هناك تخاطب فعلي بين المؤلف والقارىء عن طريق استعمال ضمائر المخاطبة بقصد إقامة حوار بينهما.

وعمومًا يبدو أن مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في المملكة لا يهتمون بما وراء الخطاب في نصوص تلك الكتب، ويغلب على كتاباتهم للنصوص طابع الأسلوب

الموسوعي encyclopedic ، فهم لا يهتمون بتوجيه القارىء ليدرك المقصود بالنص، ولا الاتصال الحقيقي معه عن طريق الحوار.

الخاتمة

نظرًا لما يقوم به الكتاب المدرسي من وظائف مهمة للعملية التعليمية، فإن تحليله لغرض إصدار حكم على مدى فاعليته لتحقيق الوظائف التي وجد من أجلها أمر ضروري. وتختلف نماذج التحليل باختلاف الغرض منها، فمنها العام الشامل ومنها الدقيق المتخصص. وفي هذه الدراسة استخدم نموذج ما وراء الخطاب كأداة لتحليل الكلمات والجمل التي يوردها الكاتب داخل النص المكتوب كدلائل ترشد القارىء وتساعده على التوصل إلى مقصد الكاتب وهدفه من كتابة النص. ويقسم ما وراء الخطاب إلى ثلاثة أصناف هي: ما وراء الخطاب الإخباري، وما وراء الخطاب الاتجاهي، وما وراء الخطاب الاتصالي.

وفي هذه الدراسة تم التوصل لمدى استعمال مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية لما وراء الخطاب في تلك الكتب والكيفية التي استعمل فيها. وتبين من الدراسة بأن مؤلفي نصوص الكتب التي خضعت للتحليل لم يأبهوا باستعمال ما وراء الخطاب كثيرًا. فقلّما يساعدون القارىء ليفهم المعنى المقصود من النص، عن طريق إعطائه التوجيهات والإرشادات اللازمة. ويتركز جل اهتمامهم فيما يخص ما وراء الخطاب الإخباري — وإن كان قليلاً — حول التمهيد، ولا يعيرون الأنواع الأخرى اعتبارًا.

ويبدو أن المؤلفين يولون أمر محاولة التأثير على توجه القارىء بعض الاهتمام، ولكن ذلك مقصور على إبراز الأفكار والتوكيد عليها، ويقتصر اهتمامهم على الأمور اليقينية، ويتجنبون إصدار أحكام تقويمية على الموضوعات أو الأفكار. ويهتم المؤلفون كثيرًا بمخاطبة القارىء، ولكن ليس عن طريق إقامة حوار حقيقي معه، بل يقتصرون على لفت نظره إلى خريطة أو شكل أو صورة.

وليست كتب البنات بأحسن حظًّا من كتب البنين، وإن ظهر عدد تكرار استعمال أصناف ما وراء الخطاب فيها مرتفعًا، وترجع معظم الزيادة إلى ارتفاع عدد تكرار توجيه القارىء إلى النظر إلى الخرائط والأشكال، عن طريق استعمال ما وراء الخطاب الاتصالي.

وأخيرًا يغلب أسلوب الكتابة الموسوعية على كتب الجغرافيا، فهناك الكثير من المعلومات والأفكار، ولكنها تفتقر إلى الإشارات اللغوية التي تجعل القارىء يدرك المقصود من النص ويفهمه. إن أي محاولة للتحسين من وضع تلك الكتب يجب أن تشتمل على عناية خاصة باستعمال أصناف ما وراء الخطاب فيها.

ملحق رقم ١
أمثلة على استخدام أصناف ما وراء الخطاب

ما وراء الخطاب الإخباري

الإفصاح عن الهدف: إن الغرض من دراسة هذه الوحدة «المواصلات» بيان دور المواصلات الحديثة في التنمية.

التمهيد: في هذا الفصل سيدرس التلاميذ جامعة الدول العربية وما تقوم به من أدوار سياسية وثقافية.

المراجعة: من الأمثلة السابقة يمكن أن نستخلص دور جامعة الدول العربية السياسي.

الفكرة الرئيسة: قام الدين الإسلامي الحنيف بتوحيد المسلمين تحت لوائه وشحذ تفكيرهم مما أدى إلى نشوء حضارة إسلامية عريقة.

التبرير: لهذا، فإن دراسة الحضارة العربية الإسلامية ستساعدنا على فهم ماضينا وتلمس مستقبلنا.

استراتيجية المؤلف الخطابية: لقد شرحنا في الفصل السابق الدور الاقتصادي للعالم العربي، وسنشرح دوره الاقتصادي في هذا الفصل.

ما وراء الخطاب الاتجاهي

الإبراز: لا شك أن هيئة الأمم المتحدة تقوم بدور بارز لحفظ السلام العالمي .

التوكيد: في الحقيقة ، لقد قادت الحضارة العربية الإسلامية العالم، وما زالت قادرة على القيام بهذا الدور.

التجنب: ربما يعود ازدهار التجارة في الشرق الأوسط إلى موقعه بين قارات العالم القديم .

التقويم: في الواقع إن ما ذكره بعض المستشرقين عن تاريخ العالم العربي يخلو من الصحة .

ما وراء الخطاب الاتصالي

نحن نريد أن نبين لك ما تقوم به هيئة الأمم المتحدة من أدوار، وحتى تدرك هذه الأدوار لا بد أن تقرأ ميثاقها أولاً .

ملحق رقم ٢

قائمة الكتب التي خضعت للتحليل

وزارة المعارف (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م) . *مبادىء الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي* . قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين . الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م) . جغرافية *الجزيرة العربية للصف الخامس الابتدائي* . قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين . الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م) . *الجغرافيا الابتدائية للصف السادس الابتدائي* . قام على نأليفه وتعديله جماعة من المختصين . الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م) . *أسس الجغرافيا الطبيعية للصف الأول متوسط* . قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين . الطبعة الثامنة .

وزارة المعارف (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م) . جغرافية *العالم الإسلامي للصف الثاني المتوسط* . قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين . الطبعة السابعة .

وزارة المعارف (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). *جغرافية المملكة العربية السعودية للصف الثالث المتوسط*. قام على تأليفه وتعديله جماعة من المختصين. الطبعة السابعة.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م). *مبادىء الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي*. تأليف محمد سعيد كمال، تعديل شعبة المناهج والبحوث.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *الجغرافيا (جغرافية شبه الجزيرة العربية) للصف الخامس الابتدائي*. تأليف عبدالله الرشيد، محمد الشويعر، محمد بن خميس وعبدالله الخليف، تعديل شعبة المناهج والبحوث.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م). *كتاب الجغرافيا للصف السادس الابتدائي*. تأليف عبدالله الرشيد، محمد الشويعر، محمد بن خميس وعبدالله الخليف، تعديل شعبة المناهج والبحوث.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *أسس الجغرافيا للصف الأول متوسط*. تأليف أحمد موسى البكري وعكاشة أحمد الجعلي، تعديل شعبة المناهج والبحوث. الطبعة التاسعة.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). *جغرافية العالم الإسلامي للصف الثاني متوسط*. تأليف محمد إسماعيل إبراهيم وأحمد موسى البكري وعكاشة الجعلي وعدنان قدومي، تعديل شعبة المناهج والبحوث. الطبعة الثامنة.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م). *جغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الخارجي للصف الثالث متوسط*. تأليف محمد إسماعيل إبراهيم وأحمد موسى البكري وعكاشة الجعلي وعدنان قدومي، تعديل شعبة المناهج والبحوث. الطبعة السابعة.

ملحق رقم ٣
حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان
مجموع التكرارات والرتب في القراءتين

الكتب	القراءة (١)		القراءة (٢)		الفرق بين الرتب	مربع الفرق
	التكرار	الرتبة	التكرار	الرتبة		
كتب الأولاد :						
رابع ابتدائي	١١	٧	١٢	٦,٥	٠,٥	٠,٢٥
خامس ابتدائي	٨	١٠,٥	٨	١١,٥	١-	١
سادس ابتدائي	١٠	٨	١٠	٨	٠	٠
أول متوسط	٧	١٢	٨	١١,٥	٠,٥	٠,٢٥
ثاني متوسط	٨	١٠,٥	٩	٩,٥	١	١
ثالث متوسط	٢١	٢	٢٢	٢	٠	٠
كتب البنات :						
رابع ابتدائي	٢٨	١	٢٩	١	٠	٠
خامس ابتدائي	١٥	٤,٥	١٧	٤	٠,٥	٠,٢٥
سادس ابتدائي	١٨	٣	١٩	٣	٠	٠
أول متوسط	١٢	٦	١٢	٦,٥	٠,٥-	٠,٢٥
ثاني متوسط	٩	٩	٩	٩,٥	٠,٥-	٠,٢٥
ثالث متوسط	١٥	٤,٥	١٦	٥	٠,٥-	٠,٢٥

مجموع مربع الفرق ١,٥

المراجع

[١] Massialas, B. G., and S.A. Jarrar. *Education in the Arab World.* New York: Praeger, 1983.

[٢] الدايل، عبدالرحمن بن سليمان. «دور مديري التعليم في تجديد وتطوير العملية التعليمية.» *التوثيق التربوي*، وزارة المعارف، ع٢٨ (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)، ١٠٨ ـ ١١٩.

[٣] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership.* Glenview: Scott Foresman, 1987, Chap. 1.

[٤] إبراهيم، محمد إسماعيل وآخرون. *تاريخ العالم الإسلامي، للصف الثاني المتوسط*. ط٧. الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٥] جماعة من المختصين. *جغرافية المملكة العربية السعودية، للصف الثالث متوسط*. ط٨. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٦] جماعة من المختصين. *تاريخ المملكة العربية السعودية، للصف الثالث المتوسط*. ط٧. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٧] فئة من المختصين. *جغرافية العالم الإسلامي، للصف الثاني المتوسط*. ط٨. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٨] الزوكة، محمد خميس وآخرون. *الجغرافيا الاقتصادية، التعليم الثانوي المطور*. ط١. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٩] الزعيزع، عبدالله عايد. «تقويم محتوى كتب النحو والصرف بالمرحلة الثانوية في ضوء أهداف هذه المادة.» رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٠] اليحيى، عبدالله سعد. «دراسة تحليلية مقارنة لكتب التوحيد للصف الأول المتوسط أو الإعدادي في دول مجلس التعاون الخليجي.» رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١١] البعادي، حمد محمد. مدرسة الفهد: *تجربة في الإصلاح التربوي*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[١٢] Eraut, M. et al. *The Analysis of Curriculum Materials*. Brighton: University of Sussex, School of Education, 1975.

[١٣] Warming, E. O., and E. C. Barber. "Touchstones for Textbook Selection." *Pha Delta Kappan*, 61, No. 10 (1980), 694-95.

[١٤] دمعة، عبدالمجيد إبراهيم، ومحمد منير مرسي. *الكتاب المدرسي الجيد ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية*. تونس: وحدة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[١٥] Gall, M. D. *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*. Boston: Allyn and Bacon, 1981.

[١٦] الإدارة العامة للمناهج. *مواصفات الكتاب المدرسي الجيِّد*. الرياض: إدارة التطوير التربوي، وزارة المعارف، د. ت.

[١٧] عبدالحميد، محمد جمال. «بعض مداخل تحليل المضمون وتطبيقاتها في مناهج العلوم الطبيعية.» *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، م٤، ع٤ (١٩٨٥م)، ص ص١٩١ ـ ٢٢٨.

[١٨] سيد، أحمد شكري، وعبدالله محمد الحمادي. منهجية *«أسلوب تحليل المضمون» وتطبيقاته في التربية*. الدوحة. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٧م، ص ص١٩١ - ٢٢٨.

[١٩] الجابري، محمد عابد الجابري. *تكوين العقل العربي*. بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧م.

[٢٠] المسدي، عبدالسلام. *التفكير اللساني في الحضارة العربية*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٦م.

[٢١] Vade Kopple, W. J. "Some Exploratory Discourse on Metadiscourse." *College Composition and Communication*, 36, No. 1 (1985). 82-93.

[٢٢] الرويلي، موافق، وعبدالفتاح الجبر. «ما وراء الخطاب: تحليل ما وراء الخطاب في نصوص كتب المواد الاجتماعية.» *دراسات تربوية*، القاهرة. م٦، ج٣١ (١٩٩٠/١٩٩١م)، ص ص ٩٩ - ١٢٠.

[٢٣] Beauvais, P. J. "Metadiscourse in Content: A Speech Act Model of Illocutionary Content." ERIC Document Reproduction Service No. 272 278, 1986.

[٢٤] Crismore, A. "Metadiscourse: What It Is and How It is Used in School and Non-school Social Science Texts." ERIC Document Reproduction Service No. ED 229 720, 1983.

[٢٥] Crismore, A. "Metadiscourse as a Rhetorical Act in Social Studies Texts: Its Effects on Student Performance and Attitude. "Unpublished Ph. D. Diss., University of Illinois, 1985.

[٢٦] Jarunud, S. "An Analysis of Metadiscourse Use in Thai Social Studies Textbooks in Secondary Schools." Unpublished Ph. D. Diss., University of Iowa, 1986.

[٢٧] Howell, D. *Statistical Methods for Psychology*. Boston: Duxbury Press, 1982.

Metadiscourse Analysis of Geography Textbooks for Basic Education in Saudi Arabia

Muwafig F. Al-Ruwaili
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study identifies the extent of metadiscourse usage in all geography textbook for the elementary and middle schools in Saudi Arabia. For the purpose of analysing the metadiscourse usage, selected texts have been identified.

Metadiscourse (informational, attitudinal, and voice) is a way of analyzing directions the author uses to help the readers understand and comprehend the text. The study maintains that geography textbooks suffer a disabling limitation as regards the utilization of the various types of metadiscourse which would, had they been used, enhance the value of the textbooks. As texts are loaded with ideas and informations, metadiscourse could have ensured the maximum benefit their authors aimed at. This study, therefore, recommends that any future textbook improvement should make use of the types of metadiscourse.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٨١ - ٥١٣ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

تأثير بعض المتغيرات في تقدير المدرسين للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي

حسين حمدي الطوبجي و محمد ذيبان غزاوي

كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع رأي المدرسين والمدرسات بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تقديرهم للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل: الجنس، وسنوات الخبرة، التخصص العلمي، وأثر دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية.

ولجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذا البحث أعد الباحثان استبانة وزعت على ٧٩٩ مدرسًا ومدرسة تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس مختلفة بعد التأكد من ثبات هذه الاستبانة وصدقها. وتمت المعالجة الإحصائية المناسبة في تبويب البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وظهر من تحليل النتائج أن بعض مجالات وسائل الاتصال التعليمية كان تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لأهميتها بأنها مهمة في تحسين أدائهم التدريسي، مثل استخدام الوسائل واختيارها والاستفادة من خدمات مكتبة مصادر التعلم في المدرسة والأسس التربوية والنفسية التي يقوم عليها الاستخدام الفعَّال لهذه المجالات. كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا في تقدير أفراد العيِّنة لأهمية بعض المجالات تُعزَى إلى الخبرة في التدريس وأثر دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية ونوع التخصص العلمي والجنس. فقد وجد أنه كلما زادت الخبرة ازداد تقدير أفراد العيِّنة لأهمية مجال الاستفادة من مكتبة مصادر التعلم، وأن دراسة المقرر لم تؤثر كثيرًا في الأهمية النسبية لهذه المجالات إلا في مجال الإدراك والتعلم. وكان تقدير أفراد تخصص العلوم لأهمية المجالات بصورة عامة أكبر بدلالة إحصائية من تقدير أفراد معظم التخصصات الأخرى، كما كان تقدير المدرسات لأهمية هذه المجالات أعلى من تقدير المدرسين لها.

وأوصى الباحثان بضرورة التأكيد على تدريس المجالات ذات العلاقة المباشرة في تحسين أداء المدرسين وعقد دورات تدريبية لهم أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم في وسائل الاتصال التعليمية، ومراعاة التخصص العلمي أثناء الإعداد المهني بحيث ترتبط مجالات الوسائل بطبيعة التخصص العلمي. كما أوصى الباحثان بضرورة إجراء دراسات مشابهة على المراحل التعليمية الأخرى.

مقدمة

رغبة في زيادة فاعلية البرامج والمناهج التعليمية ظهر الاتجاه نحو تطوير وتصميم برامج إعداد المعلم على أساس الأداء والكفايات [١، ٢].

ويهدف هذا الأسلوب إلى التعرف على المهارات الخاصة التي ينبغي أن تتوافر لدى المدرسين لتحسين أدائهم التدريسي، والانتقال بذلك من التأكيد على محتوى المناهج في إعداد المعلمين وتدريبهم إلى التأكيد على المهارات أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المدرس ويقوم بالممارسة الفعلية لها على درجة عالية من الكفاية والإتقان. وقامت الدراسات التربوية وخاصة في مجال وسائل الاتصال التعليمية، بهدف تحديد هذه المهارات والكفايات واتخذت لتحقيق ذلك عدة أساليب، كان منها حصر المهام tasks التي يقوم بها العاملون في المجالات التربوية المختلفة [٣، ٤، ٥] لتحقيق الوظائف التي يؤدونها. ومنها أيضًا استطلاع رأي العاملين في قائمة بعدد من هذه المهارات لتقدير مدى أهميتها لتحقيق أهدافهم التربوية [٦، ٧].

وظهرت في العالم العربي دراسات عديدة لتحديد الكفاءات التدريسية في مجالات التربية المختلفة. وجاء ذكر وسائل الاتصال التعليمية في أغلب هذه الدراسات على اعتبارها أحد مجالات الكفاءات التدريسية، فلم تتم دراستها بصورة مستقلة إلاَّ نادرًا. وقامت بعض الدراسات القليلة بحصر كفاءات التقنيات والمكتبات في منظومة واحدة [٨]، وبمقارنة تقدير أهميتها بكفاءة العاملين على أداء وظائفها [٩].

ثم قام الباحثان بدراسة تعتبر الأولى في مجال تخصصها بحصر كفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية وأصدرا قائمة بهذه الكفايات [١٠]. واتخذت هذه القائمة أساسًا

لحصر هذه الكفايات تحت عدد من المجالات الرئيسة ودراسة مدى تأثير دراسة مقرر في وسائل الاتصال في تقدير طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في مدى أهمية المجالات [١١].

وكان من الطبيعي أن يستكمل الباحثان الدراسة باستطلاع رأي المدرسين العاملين في الميدان في مدى أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية وفي تحسين أدائهم التدريسي وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات للحصول على قدر من المدخلات التي تساعد في تكامل الرؤية عند تخطيط برامج التأهيل المهني أو التدريب في مجال الوسائل التعليمية على وجه التحديد.

مشكلة الدراسة وأهميتها

وتنبع أهمية دراسة آراء المدرسين من أنهم قد اكتسبوا قدرًا كبيرًا من الخبرة العملية تجعل لآرائهم أهمية خاصة في تحديد مجالات الوسائل التعليمية التي ساهمت بدرجة أكبر في تحسين أدائهم التدريسي. وظهرت الحاجة إليها من واقع الممارسة اليومية، حتى يمكن في ضوء هذه النتائج تحديد مجالات الوسائل التي يشعر المدرسون أنهم أكثر حاجة لها والعمل على تأكيدها في مقررات التأهيل المهني والتدريب، وفي الوقت نفسه معرفة المجالات التي لم تحظ بدرجة مناسبة من تقدير المعلمين لأهميتها ومعالجة ذلك القصور بعد تقصي أسبابه. بالإضافة إلى محاولة الكشف عما إذا كان تقدير المدرسين لأهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية لها طابع عام أم أنها تختلف تبعًا لبعض المتغيرات مثل اختلاف الجنس أو التخصص أو سنوات الخبرة أو دراسة مقرر في الوسائل. وبهذه الطريقة يمكن وضع الخطوط الرئيسة لبرامج الإعداد المهني والتدريب في وسائل الاتصال حتى تحقق الأهداف المرجوة منها.

أهداف الدراسة

وتهدف هذه الدراسة إلى استطلاع آراء مدرسي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو مدى الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي، ومدى اختلاف ذلك بين المدرسين والمدرسات وتبعًا لتخصصاتهم الدراسية وسنوات الخبرة ودراستهم لمقرر في الوسائل.

أسئلـة الدراسـة

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ما مدى تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي؟

٢ ـ هل يوجـد فرق دالّ إحصـائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى جنس المدرسين؟

٣ ـ هل يوجـد فرق دالّ إحصـائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجـالات وسـائـل الاتصـال التعليمية تعزى إلى دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية؟

٤ ـ هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى سنوات خبراتهم في التدريس؟

٥ ـ هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى التخصص العلمي؟

مسلمـات الدراسـة

١ ـ اعتبـار قائمـة كفـايات المعلمـين في وسـائل الاتصال التعليمية [١٠] الأداة الأساسية لاستطلاع آراء المدرسين في هذه الدراسة.

٢ ـ تعـبر آراء المـدرسين في هذه الدراسة عن اتجاهاتهم نحو تقدير أهمية مجالات وسائل الاتصال.

٣ ـ يمكن الاعتـماد على نتـائـج استجابات أفراد العيِّنة في تحديد بعض المبادىء والمؤشرات لتطوير برامج التأهيل المهني والتدريب في مجال وسائل الاتصال.

حدود الدراسة

١ - تقتصر هذه الدراسة على استطلاع آراء مدرسي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٢ - تكتفي هذه الدراسة بعدد من المجالات الرئيسة التي تنطوي تحتها كفايات المدرسين في مجال وسائل الاتصال.

٣ - لا تتطرق هذه الدراسة إلى وظائف العاملين في مجالات الوسائل والتقنيات التربوية.

٤ - تقتصر الدراسة على تقدير أهمية المجالات الرئيسة لوسائل الاتصال التعليمية، ولا تتطرق إلى الكفايات أو المهام التي تنطوي تحت كل منها.

تعريف المصطلحات

مجالات وسائل الاتصال التعليمية

ويقصد بها موضوعات الوسائل الرئيسة التي تشملها عادة برامج التأهيل المهني والتدريب لإعداد المعلمين وتنمية قدراتهم على استخدام الوسائل التعليمية لتحسين أدائهم التدريسي ويتكون كل مجال من عدد من الكفايات.

مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

إحدى مراحل سلم النظام التعليمي بدولة الكويت التي تتكون من ٤ سنوات ابتدائي، ٤ متوسط، ٤ ثانوي.

الدراسات السابقة

اهتم كثير من الباحثين وبعض الهيئات التعليمية بتحديد كفايات المعلمين في الوسائل التعليمية والمهارات التي ينبغي اكتسابها في هذا المجال لتحسين أساليب التدريس

أو تخطيط برامج الإعداد المهني والتدريب للمعلمين [١٢؛ ١٣، ص١٥]، وأصدروا قوائم بهذه المهام والكفايات والمجالات التي تنطوي تحتها وسائل الاتصال، وشملت في أغلبها المجالات الرئيسة التالية: نظريات التعلم، تصميم الرسالة، إنتاج المواد التعليمية وتشغيل الأجهزة. كما ساهمت لجنة إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية بإصدار قائمة بالكفايات الخاصة بالوسائل السمعية البصرية شملت مجالات اختيار المواد التعليمية، وتقويمها، واستخدامها، وإنتاجها وإعداد الدروس [١٤] وأعقبها [٧]، الذي حدد هذه المجالات في أربعة مجالات هي إعداد واستخدام التسهيلات الفيزيائية، وإنتاج المواد التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية وتقويمها، وكيفية استخدامها في التدريس.

ثم قام كثيرون بدراسة العلاقة بين تقدير كفايات ومجالات وسائل الاتصال التعليمية بعدد من المتغيرات، فوجد فورد [٦] أن المدرسين الذين درسوا مقررًا في هذا الموضوع أثناء إعدادهم التربوي كانوا أكثر تقديرًا لهذه المجالات عن غيرهم ممن لم يدرسوا مثل هذا المقرر وكان تقديرهم لأهمية هذه المجالات أكبر في مجالات اختيار الوسائل واستخدامها وتقويم العائد التربوي منها. وسأل سيجر [٤] المدرسين عن تقديرهم لأهمية المجالات التي تصلح أساسًا لوضع المقررات الدراسية في هذا الموضوع، وبالمثل أعد ماكجراث [١٥، ص٢٦] قائمة بالكفايات والمجالات التي يحتاجها مدرسو المرحلة الابتدائية. وظهر تشابه كبير في تحديد المجالات التي توصل إليها الباحثون.

وقد أكد ستريتر أيضًا [٥] على وجود علاقة موجبة بين تقدير المعلمين لأهمية بعض المجالات ودراستهم السابقة لمقرر في الوسائل ولعدد مرات استخدام المواد التعليمية، كما وجد روجرز [٣] علاقة كبيرة بين تقدير أهمية هذه المجالات وبين اتجاهاتهم بصورة عامة نحو الوسائل التعليمية، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. وأجرى مكفيت [١٦، ص ص٤٥٨ ـ ٤٦٢] دراسة حول أثر خبرة التدريس والتخصص العلمي في تحقيق أهداف مقرر في وسائل الاتصال التعليمية واتجاهاتهم نحوها. ووجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من اتجاه المدرسين وسلوكهم نحو استخدام وسائل الاتصال التعليمية بناء على خبرتهم في التدريس. ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية

بين كل من اتجاه المدرسين وسلوكهم نحو استخدام الوسائل تعزى إلى التخصص العلمي. كما وجد أن دراسة مقرر تدريبي في وسائل الاتصال تزيد من تقديرهم لأهميتها في إعدادهم المهني ومن ثم يزداد استخدامهم لها. ودرس موس [١٧] تأثير مقرر في التقنيات التربوية في اتجاه المدرسين، ووجد أن لدراسة المقرر أثرًا في تأكيد أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية بين الذين درسوا المقرر والذين لم يدرسوه. فالذين لم يدرسوا المقرر أكدوا على المجالات: تصميم التعليم، واستراتيجيات التدريس، واستخدام الوسائل والتقويم، في حين أكد الذين درسوا المقرر على مجالات التعليم المفرد وقياس تحصيل الطلبة وتصميم التعليم. كما وجد أيضًا أن للتخصص العلمي للمدرسين أثرًا في التأكيد على أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية، إذ أكد مدرسو اللغات مثلاً على أهمية التسجيل الصوتي.

وبناءً على ما سبق، فإن الباحثين سيدرسان مدى تأثير بعض المتغيرات مثل التخصص العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، ودراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية والجنس في تقدير أهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية.

خطوات البحث

١ ـ تقدير صدق الاستبانة. عرض الباحثان هذه الاستبانة على عشرة مختصين في مجال التقنيات التربوية لتقدير مدى شمول مجالات الاستبانة والكفايات التي يشملها كل مجال، ووضوح العبارات من حيث الدقة والصياغة اللغوية وملاءمة الاستبانة بصورة عامة لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وبناء على ملاحظات المحكمين حسب المعايير السابقة قام الباحثان بتعديل الاستبانة وشرح معاني بعض المفاهيم مثل «الكفايات» و«وسائل الاتصال التعليمية،» ضمن تعليمات الاستبانة. وبعد ذلك عرض الباحثان الاستبانة المعدلة على عشرين مدرسًا ومدرسة من مجتمع الدراسة وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى فهمهم لمضمون كل كفاية تحت كل مجال وتمت الإجابة عن جميع استفساراتهم وملاحظاتهم. ونتيجة لذلك أدخلت بعض التعديلات البسيطة ثم عرضت مرة أخرى على المختصين في التقنيات التربوية. واعتبرت هذه الإجراءات كافية لتأكيد صدق الاستبانة.

٢ ـ تمت طباعة ١٠٠٠ نسخة من هذه الاستبانة في إحدى المطابع المحلية بعد تصميمها بشكل فني يسهل على المدرسين الإجابة عنها.

٣ ـ وزعت الاستبانة على عيِّنة عشوائية من مدارس المرحلة المتوسطة في المناطق التعليمية المختلفة.

٤ ـ سجل أفراد العيِّنة تقديرهم لأهمية كل كفاية على تحسين أداء المدرس على النحو التالي: ٥ درجات إذا كانت الكفاية مهمة جدًّا ولا غنى عنها، ٤ درجات إذا كانت مهمة فقط، ٣ درجات إذا كانت غير متأكد من أهمية الكفاية، درجتان إذا كانت الكفاية قليلة الأهمية، درجة واحدة إذا كانت غير مهمة بالمرة.

٥ ـ تقدير ثبات الاستبانة. تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كيودر ـ ريتشاردسون [٢١] على النحو التالي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - ١} \times \left(١ - \frac{\text{م}\,(\text{ك} - \text{م})}{\text{ك} \times \text{ع}^{٢}}\right)$$

حيث ك = عدد بنود الاستبانة

م = المتوسط الحسابي

ع = الانحراف المعياري

وكان معامل الثبات = ٠,٨٤، وهذه القيمة تشير إلى ثبات مجالات الاستبانة.

٦ ـ عيِّنة البحث

تم توزيع الاستبانة على عيِّنة عشوائية من مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، بلغ عدد أفرادها ١٠٠٠. وكان العائد من الاستبانة ٧٧٩ أي بنسبة ٨٠٪ تقريبًا، بينهم ٤٠٣ من المدرسين، أي بنسبة ٥١,٧٪ و٣٧٦ من المدرسات، أي بنسبة ٤٨,٣٪.

وبلغ عدد أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية **٣٥٢** أي بنسبة ٤٥,٢ ، بينما بلغ عدد الأفراد الذين لم يدرسوا مقررًا في هذا الموضوع **٤٢٧** أي بنسبة ٤٥,٨٪ .

وكان توزيع أفراد العيِّنة حسب سنوات الخبرة كما يتضح في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . توزيع أفراد العيِّنة حسب سنوات الخبرة .

سنوات الخبرة	عدد	٪
أقل من ٥ سنوات	١٠٦	١٣,٦
من ٥ ـ ٩ سنوات	١٦٤	٢١,١
١٠ سنوات فأكثر	٥٠٩	٦٥,٣
المجموع	٧٧٩	١٠٠

بينما كان توزيع أفراد هذه العيِّنة حسب تخصصاتهم العلمية كما يظهر في جدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العيِّنة حسب تخصصاتهم العلمية .

التخصص	عدد	٪
لغة عربية	١٩٩	٢٥,٥
تربية إسلامية	٨٨	١١,٣
لغة إنجليزية	١٧١	٢٢
اجتماعيات	٧٦	٩,٨
علوم	١٠٣	١٣,٢
رياضيات	١٤٢	١٨,٢
المجموع	٧٧٩	١٠٠

٧ ـ المعالجة الإحصائية

١ ـ تم حساب قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية التي تضمنتها الاستبانة، ثم تم ترتيبها حسب أهميتها النسبية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة.

٢ ـ وللإجابة عن باقي أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

ا ـ اختبار «ت» لعيِّنتين مستقلتين وذلك لاختبار مدى الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى كل من: الجنس، دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية.

ب ـ تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار مدى دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى كل من: الخبرة في التدريس، والتخصص العلمي.

جـ ـ استخدام اختبار تيوكي TUKEY-HSD في الحالات التي أظهرت نتائج التحليل الأحادي لها فروقًا دالة إحصائيًا لتوضيح كل من سنوات الخبرة في التدريس والتخصصات العلمية التي ظهرت بينها هذه الفروق.

٣ ـ قيست الدلالة الإحصائية للفروق في هذه الدراسة عند مستوى ≥ ٠,٠٥.

٤ ـ استخدم برنامج SPSS لتحليل البيانات باستخدام الحاسوب (الكمبيوتر).

نتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها

ويمكن عرض نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العيِّنة للإجابة عن تساؤلات الدراسة ومناقشة نتائجها على النحو التالي.

السؤال الأول

ما تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي؟

تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية التي شملتها الاستبانة. ثم قام الباحثان بترتيب هذه المجالات تبعًا لأهميتها حسب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا. ويوضح جدول رقم ٣ هذا الترتيب.

جدول رقم ٣. ترتيب أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة النسبية
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٤,١٠	٠,٥٧٦	١
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٤	٠,٦٥٠	٢
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية	٣,٩٤	٠,٩١٨	٣
الإدراك والتعلم	٣,٩١	٠,٦٣٧	٤
مدخل المنظومات	٣,٨٨	٠,٦٩٤	٥
تصميم المواد التعليمية	٣,٨٠	٠,٧٢٧	٦
خدمات وإدارة وسائل الاتصال التعليمية	٣,٧٩	٠,٧٣٠	٧
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٣,٧٤	٠,٦٦٨	٨
الاتصال	٣,٦٥	٠,٧٨٦	٩
تشغيل الأجهزة التعليمية	٣,٥٧	٠,٨٣٨	١٠
إنتاج المواد التعليمية	٣,٤٤	٠,٧٣٨	١١
البحوث التربوية في وسائل الاتصال التعليمية	٣,٣٦	٠,٩٦٨	١٢
جميع المجالات	٣,٧٧	٠,٤٩٥	

يلاحظ من جدول رقم ٣ ما يلي:

١ - كان المتوسط الحسابي لتقدير أفراد العيِّنة لأهمية جميع المجالات ٣,٧٧ وهذا يعني أنها كانت قريبة من اعتبارها مهمة. وتراوح تقدير أهمية هذه المجالات بين ٤,١٠ لمجال استخدام وسائل الاتصال التعليمية، و٣,٣٦ لمجال البحوث التربوية في وسائل الاتصال. ولم يظهر أن أيًا من مجالات الاستبانة كانت بالغة الأهمية في نظر أفراد العيِّنة لتحسين أدائهم التدريسي.

٢ - جاء مجال استخدام وسائل الاتصال التعليمية (٤,١٠)، واختيارها (٤,٠٤) في مقدمة هذه المجالات واعتبرتا «مهمة.» وتلت ذلك مجالات الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية (٣,٩٤)، الإدراك والتعلم (٣,٩١) ومدخل المنظومات (٣,٨٨). ويمكن اعتبار هذه المجالات «مهمة» أيضًا لتقارب هذه المتوسطات الحسابية من القيمة (٤) أي مهمة.

٣ - وجاء في نهاية القائمة مجال البحوث التربوية في الوسائل (٣,٣٦) في المرتبة الثانية عشرة يسبقه مباشرة مجال إنتاج المواد التعليمية (٣,٤٤). ويبدو أن أفراد العيِّنة غير متأكدين من مدى أهمية هذين المجالين في تحسين أدائهم التدريسي.

٤ - أما بقية المجالات فقد جاء ترتيبها بين الرتبة السادسة والعاشرة وتراوح المتوسط الحسابي لتقدير أفراد العيِّنة لأهميتها بين ٣,٨ و٣,٥٧ ويمكن اعتبارها متوسطة الأهمية لأن المتوسط الحسابي لكل منها أكبر من القيمة ٣,٥.

يبدو من هذه النتائج أن المجالات التي جاءت في مقدمة هذه القائمة هي المجالات ذات العلاقة المباشرة بتحسين أدائهم التدريسي من خلال الممارسة الفعلية لعملية التدريس وخاصة مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية واختيارها والاستفادة من الوحدة التي تعمل على توفير المواد والأجهزة التعليمية التي يحتاجها المدرسون وتساعدهم بذلك على اختيار الوسائل المناسبة وحسن استخدامها.

وكان من غير المتوقع أن يأتي مجالا تشغيل الأجهزة التعليمية وإنتاج المواد التعليمية في المرتبة العاشرة والحادية عشرة على التوالي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى تصور أفراد العيِّنة أن إنتاج المواد التعليمية ليس من اختصاصهم المباشر وإنما من اختصاص الفنيين في المدرسة كمشرف التقنيات التربوية، بالإضافة إلى علمنا أن الإنتاج يحتاج إلى اكتساب مهارات خاصة قد لا تتوافر في كثير منهم وأنه يحتاج إلى وقت كبير نسبيًا مما يزيد من أعباء المدرس. أما بالنسبة لتشغيل الأجهزة فقد يرجع ذلك لأسباب كثيرة مثل أسلوب التدريس، وعدم توافر الأجهزة بشكل كافٍ، وقصور التسهيلات المادية والمكانية في المدرسة، وصعوبة تناولها والاستفادة منها في الفصل بالإضافة إلى ظاهرة التخوف من تشغيل الأجهزة لدى البعض. وبالإضافة إلى أن أكثر من نصف أفراد العيِّنة (٥٤,٨) لم يدرسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية ولم يكتسبوا الخبرات اللازمة لأداء الكفايات الواردة في كل مجال.

أما مجال البحوث التربوية الذي جاء في نهاية القائمة فيبدو أن أفراد العيِّنة لا يعتبرونه من ضمن المجالات ذات الصلة المباشرة في تحسين أدائهم التدريسي. ولو أنه من المهم أن يعرف المدرس على الأقل نتائج البحوث حول كثير من مجالات الوسائل التعليمية وأهميتها في زيادة كفاءة أدائه في التدريس.

السؤال الثاني

هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى جنس المدرسين؟

استخدم اختبار «ت» لإيجاد مدى دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لتقدير كل من المدرسين والمدرسات لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية. ويبين جدول رقم ٤ قيمة «ت» المحسوبة لكل مجال من المجالات ولجميع المجالات معًا.

ويظهر من جدول رقم ٤ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقدير المدرسين والمدرسات لأهمية كل من المجالات التالية: الاتصال، ومدخل المنظومات، واختيار وسائل الاتصال، وتقويم استخدامها، وتصميم المواد التعليمية، وذلك لصالح المدرسات في جميع هذه المجالات.

جدول رقم ٤ . حساب قيمة «ت» لقياس دلالة الفروق بين تقدير المدرسين والمدرسات لأهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي .

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	المدرسون		المدرسات		قيمة «ت»
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الإدراك والتعلم	٣,٩٠	٠,٦٤٩	٣,٩٢	٠,٦٢٥	٠,٤٧
الاتصال	٣,٥٩	٠,٢٨٥	٣,٧١	٠,٧٣٩	*٢,٢٢
مدخل المنظومات	٣,٨٠	٠,٧٠٩	٣,٩٦	٠,٦٦٨	*٣,٢٧
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٠	٠,٦٨٧	٤,٠٩	٠,٦٠٥	*١,٩٨
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٩	٠,٥٩٣	٤,١١	٠,٥٥٩	٠,٣٥
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٣,٦٩	٠,٦٧٢	٣,٧٩	٠,٦٦٠	*٢,٠٨
تصميم المواد التعليمية	٣,٧٢	٠,٧٣٤	٣,٨٨	٠,٧١٠	*٣,١٠
إنتاج المواد التعليمية	٣,٤٣	٠,٧٧٠	٣,٤٥	٠,٧٠٣	٠,٣٤
تشغيل الأجهزة التعليمية	٣,٥٧	٠,٨٥٠	٣,٥٧	٠,٨٢٦	٠,٠٢
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	٣,٩٥	٠,٩٠٩	٣,٩٣	٠,٩٣٠	٠,٣١
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	٣,٧٦	٠,٧٣٤	٣,٨٠	٠,٧٢٧	٠,٦٦
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	٣,٣٥	٠,٩١٢	٣,٣٨	١,٠٢٥	٠,٤٢
جميع المجالات	٣,٧٤	٠,٥١٢	٣,٨٠	٠,٤٧٥	١,٦٢

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .

ولكن إذا نظرنا إلى جميع المجالات لا يوجد فرق دال إحصائيًّا علمًا بأن المتوسط الحسابي لتقدير المدرسات لأهمية جميع المجالات أكبر قليلاً من تقدير المدرسين لها.

وتعني هذه النتيجة أن اهتمام المدرسات بالمجالات ذات الدلالة الإحصائية أكبر من اهتمام المدرسين بها. ويعتقد الباحثان من خبرتهما السابقة في تدريس مقررات وسائل الاتصال التعليمية أن مستوى التحصيل الأكاديمي للإناث أعلى من تحصيل الذكور بصورة عامة. ويتضح ذلك من ارتفاع المتوسطات الحسابية لتقدير المدرسات عن تقدير المدرسين لأهمية مجالات الاستبانة تقريبًا. ويبدو أن المدرسات — في مجتمع الكويت — أكثر إقبالاً على مهنة التدريس، ومن ثم أكثر اهتمامًا بالتدريس وتقديرًا لأهمية عناصره المختلفة من المدرسين الذين لهم اهتمامات اجتماعية وحياتية كثيرة.

السؤال الثالث

هل يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصالات التعليمية تعزى إلى دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية؟

استخدم اختبار «ت» لإيجاد مدى دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لتقدير أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية والذين لم يدرسوا هذا المقرر لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية. ويبيِّن جدول رقم ٥ قيمة «ت» المحسوبة لكل مجال من المجالات ولجميع المجالات معًا.

يلاحظ من جدول رقم ٥ وجود فرق دال إحصائيًّا في تقدير أهمية مجال الإدراك والتعلم لصالح أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية.

وكان المتوسط الحسابي لتقدير أهمية جميع المجالات عند الذين درسوا مقررًا في الوسائل أكبر قليلاً من الذين لم يدرسوا هذا المقرر وكان غير دالٍّ إحصائيًّا وقد ظهر ذلك في عدد كبير من المجالات.

جدول رقم ٥ . حساب قيمة «ت» لقياس دلالة الفروق بين تقدير أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية والذين لم يدرسوا هذا المقرر لأهمية مجالات الوسائل في تحسين أدائهم التدريسي.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية: نعم – المتوسط الحسابي	نعم – الانحراف المعياري	لا – المتوسط الحسابي	لا – الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الإدراك والتعلم	٣,٩٦	٠,٦٥٤	٣,٨٧	٠,٦٢٠	*٢,٠١
الاتصال	٣,٦٩	٠,٨٢١	٣,٦١	٠,٧٥٦	١,٣٢
مدخل المنظومات	٣,٨٦	٠,٧١٧	٣,٨٩	٠,٦٧٥	٠,٥٢
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	٤,٠٤	٠,٦٦٨	٤,٠٥	٠,٦٣٦	١,١٦
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٤,١٣	٠,٥٧٧	٤,٠٧	٠,٥٧٥	١,٠٤
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٣,٧٣	٠,٦٨٨	٣,٧٤	٠,٦٥١	٠,١٦
تصميم المواد التعليمية	٣,٨٣	٠,٧٣٨	٣,٧٧	٠,٧١٧	١,٠٦
إنتاج المواد التعليمية	٣,٤٨	٠,٧٢٠	٣,٤١	٠,٧٥٢	١,٢٧
تشغيل الأجهزة التعليمية	٣,٦١	٠,٨٤١	٣,٥٤	٠,٨٣٥	١,٢٢
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	٣,٩٥	٠,٩١٥	٣,٩٤	٠,٩٢٣	٠,١٣
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	٣,٨١	٠,٧٧٧	٣,٧٥	٠,٦٨٩	١,١٣
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	٣,٣٥	١,٠١٦	٣,٣٧	٠,٩٢٧	٠,١٧
جميع المجالات	٣,٧٩	٠,٥١٢	٣,٧٥	٠,٤٨٠	١,٠٢

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .

ويبدو أن دراسة المقرر في وسائل الاتصال التعليمية قد زاد من توضيح مفهوم الإدراك والتعلم وعلاقته بالأسس التربوية والنفسية لجميع مجالات وسائل الاتصال مماجعل أفراد العيِّنة يقدرون أهمية هذا المجال في تحسين أدائهم التدريسي .

كما يبدو أن دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية في حدٍّ ذاته لم يؤثِّر بدلالة إحصائية في تقدير أفراد العيِّنة لأهمية باقي المجالات في تحسين أدائهم التدريسي . وربما يعزى ذلك إلى أن الخبرة والممارسة الفعلية لسنوات كثيرة في التدريس أدت إلى تقارب تقديرهم لأهمية هذه المجالات . وربما أن أفراد العيِّنة قد تعرضوا إلى خبرات في وسائل الاتصال التعليمية سواء في حضورهم دورات تدريبية في التربية بصورة عامة توضح أهمية الوسائل وطرق الاستفادة منها بوجه عام ، بالإضافة إلى اشتراكهم في إقامة المعارض السنوية لوسائل الاتصال التعليمية سواء في المدرسة أو المنطقة التعليمية أو إدارة التقنيات التربوية . وربما أن دراسة مقرر واحد في وسائل الاتصال التعليمية أثناء الإعداد المهني للمدرسين قد لا يؤثِّر بدرجة كافية في تقديرهم لأهمية مجالات وسائل الاتصال .

وتتفق هذه النتائج إلى حدٍّ ما مع ما توصل إليه فورد [٦] من أن المدرسين الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية أثناء إعدادهم التربوي كانوا أكثر تقديرًا لبعض المجالات . كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه موس [١٧] من أن أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في الوسائل أكدوا على بعض المجالات في حين أكد الذين لم يدرسوا المقرر على مجالات أخرى مختلفة ، ولو أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيًّا بينها في دراستنا هذه .

السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى سنوات خبرتهم في التدريس؟

استخدم تحلل التباين الأحادي ANOVA لإيجاد مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي حسب اختلاف سنوات الخبرة في التدريس . ويبيِّن جدول رقم ٦ ذلك .

جدول رقم ٦. الفرق بين استجابات أفراد العيِّنة حول تقدير الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الإدراك والتعلم	بين المجموعات	٠,٣٩	٢	٠,٢٠	٠,٤٨	
	داخل المجموعات	٣١٥,٦٤	٧٧٦	٠,٤١		
الاتصـــال	بين المجموعات	٠,٤٦		٠,٢٣	٠,٣٧	
	داخل المجموعات	٤٨٠,٦٧		٠,٦٢		
مدخل المنظومات	بين المجموعات	٠,٥٥		٠,٢٨	٠,٥٨	
	داخل المجموعات	٣٧٣,٨٦		٠,٤٨		
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٠,٦٥		٠,٣٣	٠,٧٧	
	داخل المجموعات	٣٢٨,٠٧		٠,٤٢		
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٠,٣٥		٠,١٨	٠,٥٣	
	داخل المجموعات	٢٥٨,٠٣		٠,٣٣		
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	١,٣٦		٠,٦٨	١,٥٣	
	داخل المجموعات	٣٤٥,٤٤		٠,٤٥		
تصميم المواد التعليمية	بين المجموعات	٠,٣٠		٠,١٥	٠,٢٩	
	داخل المجموعات	٤١٠,٤٦		٠,٥٣		
إنتاج المواد التعليمية	بين المجموعات	٠,٢٣		٠,١٢	٠,٢١	
	داخل المجموعات	٤٢٣,٧٧		٠,٥٥		
تشغيل الأجهزة التعليمية	بين المجموعات	٠,٠٣		٠,٠١	٠,٠٢	
	داخل المجموعات	٥٤٦,١٤		٠,٧٠		

تابع جدول رقم ٦ .

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	بين المجموعات	٦,٧٣		٣,٣٧	٤,٠٢	*٠,٠١٨٣
	داخل المجموعات	٦٤٩,٥٩		٠,٨٤		
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	بين المجموعات	١,١٣		٠,٥٦	١,٠٦	
	داخل المجموعات	٤١٣,٧٦		٠,٥٣		
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	بين المجموعات	٠,١٧		٠,٠٩	٠,٠٩	
	داخل المجموعات	٧٢٨,٧٦		٠,٩٤		
جميع المجالات	بين المجموعات	٠,٣٠		٠,١٥	٠,٦١	
	داخل المجموعات	١٩٠,٣٤		٠,٢٥		

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

يلاحظ من جدول رقم ٦ وجود فرق دالٍّ إحصائيًا في تقدير أهمية مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية (مكتبة مصادر التعلم) حيث كانت نسبة «ف» لهذا المجال ٤,٠٢، ودالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بدرجات حرية ٢، ٧٧٦، ويعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة. ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية جميع المجالات معًا يعزى إلى سنوات الخبرة. وقد تبيَّن من نتائج اختبار تيوكي TUKEY-HSD، جدول رقم ٧، أن هذا الفرق كان بين أفراد العيِّنة من ذوي الخبرة في التدريس من عشر سنوات فأكثر وكل من أفراد العيِّنة من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ ـ ٩ سنوات، وذلك لصالح المجموعة الأولى ذات الخبرة الطويلة في التدريس.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار تيوكي TUKEY-HSD لبيان الفروق بين تقدير الأهمية النسبية لمجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية حسب اختلاف سنوات الخبرة.

متوسط تقدير الأهمية لكل فئة من سنوات الخبرة	دلالة الفروق بين الفئات		
	م٢	م١	م٣
م٢ (٥ ـ ٩ سنوات) ٣,٨١			
م١ (أقل من ٥ سنوات) ٣,٨٣			
م٣ (١٠ سنوات فأكثر) ٤,٠١	*	*	

* تدل هذه العلامة على وجود فرق دالٍّ إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين إحدى المجموعات الواردة في الصفوف الأفقية والمجموعة التي تتقاطع معها في الأعمدة الرأسية لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ويبدو من هذه النتيجة أن المدرسين ذوي الخبرة الطويلة نسبيًا في التدريس يستفيدون من وحدة وسائل الاتصال ويستخدمون المصادر التعليمية التي توفرها لهم من مواد تعليمية وأجهزة أكثر من المدرسين ذوي الخبرة الأقل في التدريس، مما يجعلهم يعطون أهمية لهذا المجال أكثر من غيرهم.

السؤال الخامس

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين تقدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى التخصص العلمي؟

جدول رقم ٨. الفرق بين استجابات أفراد العيِّنة حول تقدير الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي، تبعًا لاختلاف تخصصاتهم العلمية.

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الإدراك والتعلم	بين المجموعات	٨,٦٣	٥	١,٧٣	٤,٣٤	٠,٠٠٠٧*
	داخل المجموعات	٣٠٧,٣٩	٧٧٣	٠,٤٠		
الاتصـــال	بين المجموعات	٢,٨٩		٠,٥٨	٠,٩٤	
	داخل المجموعات	٤٧٨,٢٣		٠,٦٢		
مدخل المنظومات	بين المجموعات	٥,٩٥		١,١٩	٢,٥٠	٠,٠٣*
	داخل المجموعات	٣٦٨,٤٧		٠,٤٨		
اختيار وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٣,٦٩		٠,٧٤	١,٧٦	
	داخل المجموعات	٣٢٥,٠٣		٠,٤٢		
استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	٢,٧٤		٠,٥٥	١,٦٦	
	داخل المجموعات	٢٥٥,٦٤		٠,٣٣		
تقويم استخدام وسائل الاتصال التعليمية	بين المجموعات	١,٧٦		٠,٣٥	٠,٧٩	
	داخل المجموعات	٣٤٥,٠٥		٠,٤٥		
تصميم المواد التعليمية	بين المجموعات	٣,٨٣		٠,٧٧	١,٤٦	
	داخل المجموعات	٤٠٦,٩٣		٠,٥٣		
إنتاج المواد التعليمية	بين المجموعات	١٦,٢٠		٣,٢٤	٦,١٤	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٠٧,٧٩		٠,٥٣		

تابع جدول رقم ٨ .

مجالات وسائل الاتصال التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
تشغيل الأجهزة التعليمية	بين المجموعات	٤٢,٤١		٨,٤٩	١٣,٠١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٥٠٣,٧٦		٠,٦٥		
الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال	بين المجموعات	٤٢,٩٨		٨,٦٠	١٠,٨٣	٠,٠٠٠٠*
	داخل المجموعات	٦١٣,٣٤		٠,٧٩		
خدمات وإدارة وسائل الاتصال	بين المجموعات	٤,٠٥		٠,٨١	١,٥٢	
	داخل المجموعات	٤١٠,٨٤		٠,٥٣		
البحوث التربوية في وسائل الاتصال	بين المجموعات	٢,٢٤		٠,٤٥	٠,٤٨	
	داخل المجموعات	٧٢٦,٦٩		٠,٩٤		
جميع المجالات	بين المجموعات	٤,٤٠		٠,٨٨	٣,٦٥	٠,٠٠٢٨*
	داخل المجموعات	١٨٦,٢٤		٠,٢٤		

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ .

استخدم تحليل التباين الأحادي لإيجاد مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقـدير أفراد العيِّنة للأهمية النسبية لمجالات وسائِل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي تبعًا لاختلاف تخصصاتهم العلمية . ويبيِّن جدول رقم ٨ نتائج هذا التحليل .

يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية المجـالات التـالية : الإدراك والتعلم ، مدخل المنظومات ، إنتاج المواد التعليمية ، تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها ، الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية ، تعزى إلى التخصص العلمي . كما ظهر فرق دال إحصائيًا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية جميع المجالات معًا يرجع إلى التخصص العلمي .

وقـد استخدم اختبار تيوكي TUKEY-HSD لتحديد الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير الأهمية النسبية للمجالات التي ظهرت بينها هذه الفروق حسب التخصصات العلمية المختلفة . ويشير جدول رقم ٩ إلى نتائج اختبار تيوكي TUKEY-HSD لجميع المجالات التي ظهرت بينها فروق دالة إحصائيًا .

جدول رقم ٩ . نتـائـج اختبـار تيوكي TUKEY-HSD لبيان الفروق بين تقدير الأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية حسب التخصصات المختلفة .

أولاً : مجال الإدراك والتعلم

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م١	م٢	م٣	م٥	م٤
م٦ (الرياضيـــات)	٣,٧٤						
م١ (لغــة عربيــة)	٣,٨٩						
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٩٠						
م٣ (لغـة إنجليزية)	٣,٩١						
م٥ (علـــــــوم)	٤,٠٤	*					
م٤ (اجتمـاعيـات)	٤,١١	*					

ثانيًا: مجال دخل المنظومات

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م$_{٣}$	م$_{٤}$	م$_{٦}$	م$_{١}$	م$_{٢}$	م$_{٥}$
م$_{٣}$ (لغة إنجليزية)	٣,٧٦						
م$_{٤}$ (اجتماعيات)	٣,٨٢						
م$_{٦}$ (الرياضيات)	٣,٨٥						
م$_{١}$ (لغة عربية)	٣,٩١						
م$_{٢}$ (تربية إسلامية)	٣,٩٧						
م$_{٥}$ (علوم)	٤,٠٢	*					

ثالثًا: مجال إنتاج المواد التعليمية

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م$_{٦}$	م$_{٣}$	م$_{٢}$	م$_{١}$	م$_{٤}$	م$_{٥}$
م$_{٦}$ (الرياضيات)	٣,٢٩٠						
م$_{٣}$ (لغة إنجليزية)	٣,٢٩١						
م$_{٢}$ (تربية إسلامية)	٣,٤٠						
م$_{١}$ (لغة عربية)	٣,٥١						
م$_{٤}$ (اجتماعيات)	٣,٥٧						
م$_{٥}$ (علوم)	٣,٧٠	*	*				

رابعًا: مجال تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م$_{٦}$	م$_{٣}$	م$_{٤}$	م$_{٢}$	م$_{١}$	م$_{٥}$
م$_{٦}$ (الرياضيات)	٣,١٩						
م$_{٣}$ (لغة إنجليزية)	٣,٤٦	*					

تابع رابعًا.

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٤	م٢	م١	م٥
م٤ (اجتماعيات)	٣,٦٢	*					
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٦٦	*					
م١ (لغة عربية)	٣,٦٨	*					
م٥ (علوم)	٣,٩٦	*	*			*	

خامسًا: مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية (مكتبة مصادر التعلم)

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٣	م٦	م٤	م٢	م١	م٥
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٦٠						
م٦ (الرياضيات)	٣,٨١						
م٤ (اجتماعيات)	٣,٩٥	*					
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٩٨	*					
م١ (لغة عربية)	٤,١٤	*	*				
م٥ (علوم)	٤,٢٨	*	*				

سادسًا: جميع المجالات

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٢	م١	م٤	م٥
م٦ (الرياضيات)	٣,٦٩						
م٣ (لغة إنجليزية)	٣,٧٠						
م٢ (تربية إسلامية)	٣,٧٦						

تابع سادسًا.

متوسط تقدير الأهمية لكل مجموعة تخصص		دلالة الفروق بين المجموعات					
		م٦	م٣	م٢	م١	م٤	م٥
م١ (لغة عربية)	٣,٨٠						
م٤ (اجتماعيات)	٣,٨٢						
م٥ (علوم)	٣,٩٢	*	*				

* تدل هذه العلامة على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين إحدى المجموعات الواردة في الصفوف الأفقية والمجموعة التي تتقاطع معها في الأعمدة الرأسية لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

أولًا: مجال الإدراك والتعلم

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين مدرسي الرياضيات (م = ٣,٧٤)، ومدرسي كل من العلوم (م = ٤,٠٤)، مدرسي الاجتماعيات (م = ٤,١١) لصالح مدرسي العلوم والاجتماعيات. وربما يعزى ذلك إلى أن مدرسي العلوم والاجتماعيات يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية بدرجة أكبر من مدرسي الرياضيات نتيجة طبيعة التخصص حيث تميل الرياضيات إلى التفكير المجرد بينما يكثر استخدام التجارب العملية والخرائط والكرات الأرضية في تخصصات العلوم والاجتماعيات.

ولا شك أن استخدام هذه الوسائل وتصميمها يحتاج إلى بعض المبادىء الإدراكية مثل اللون والحجم والحركة وغير ذلك كما ورد في بعض كفايات هذا المجال.

ثانيًا: مجال مدخل المنظومات

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين تقدير مدرسي العلوم ومدرسي اللغة الإنجليزية (٣,٧٦) لأهمية هذا المجال لصالح مدرسي العلوم (٤,٠٢). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مدرسي العلوم يطبقون مفهوم مدخل النظم في تدريسهم — نتيجة طبيعة التخصص — أكثر من مدرسي اللغة الإنجليزية.

ثالثًا : مجال إنتاج المواد التعليمية

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا يبين تقدير مدرسي العلوم (٣,٧٠) لأهمية هذا المجال وتقدير كل من مدرسي الرياضيات (٣,٢٩٠) واللغة الإنجليزية (٣,٢٩١) وذلك لصالح مدرسي العلوم . وقد يفسر ذلك بأن الكفايات التي وردت تحت هذا المجال يطبقها مدرسو العلوم بدرجة أكبر من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية مثل تكبير الصور والرسوم وإنتاج الشفافيات وغير ذلك .

رابعًا : مجال تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي الرياضيات لهذا المجال من جهة وتقدير جميع مدرسي التخصصات الأخرى من جهة ثانية ، ولغير صالح الرياضيات . ويعود ذلك إلى أن مدرسي الرياضيات قد لا يحتاجون كثيرًا إلى استخدام الأجهزة وتشغيلها بسبب طبيعة المادة التعليمية واعتقاد مدرسي الرياضيات أحيانًا بأن عملهم أكثر تجريدًا من غيره من المواد ويعتمد على التفكير النظري الذي قد لا يحتاج إلى مثل هذه الأجهزة .

وظهر أيضًا وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية هذا المجال من جهة وتقدير كل من مدرسي اللغة العربية واللغة الإنجليزية . ويعزى ذلك إلى أنه من الممكن القول بأن مدرسي العلوم يستخدمون الأجهزة في تدريسهم أكثر من مدرسي اللغة العربية والإنجليزية مما جعلهم يعطون أهمية أكبر لهذا المجال .

خامسًا : مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية

ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير مدرسي الاجتماعيات (٣,٩٥) والتربية الإسلامية (٣,٩٨) ، اللغة العربية (٤,١٤) ، والعلوم (٤,٢٨) من جهة ، وتقدير مدرسي اللغة الإنجليزية (٣,٦٠) من جهة أخرى ، ولغير صالح مدرسي اللغة الإنجليزية ، كما ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي اللغة العربية والعلوم — من جهة — لأهمية هذا المجال وتقدير مدرسي الرياضيات من جهة ثانية ولغير صالح مدرسي الرياضيات . وقد تعزى هذه الفروق إلى أن بعض التخصصات تحتاج أكثر من غيرها إلى التعرف على أنواع

المواد والأجهزة التعليمية في وحدة وسائل الاتصال لتحسين الأداء في التدريس ومن ثم الاستفادة منها.

سادسًا: جميع المجالات

ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية جميع المجالات التي شملتها الاستبانة وتقدير كل من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية لها. وتتمشى هذه النتيجة الإجمالية مع النتائج التي ظهرت في تقدير المجالات المذكورة سابقًا إذ كان المتوسط الحسابي لتقدير مدرسي العلوم (٣,٩٢) أعلى من متوسط تقدير كل من مدرسي الرياضيات (٣,٦٩) ومدرسي اللغة الإنجليزية (٣,٧٠).

ويتضح من هذه النتائج أن المتوسط الحسابي لتقدير مدرسي العلوم لأهمية معظم مجالات الاستبانة كان أعلى من المتوسط الحسابي لتقدير المدرسين في التخصصات الأخرى.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء مدرسي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو الأهمية النسبية لبعض المجالات في وسائل الاتصال التعليمية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل التخصص الدراسي، وسنوات الخبرة، ودراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية. ولدى تحليل البيانات التي أفاد بها ٧٩٩ مدرسًا ومدرسة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن الأسئلة التي أثارتها هذه الدراسة، فقد تم التوصل إلى النتائج الرئيسة التالية:

١ ـ جاء تقرير أفراد العيِّنة لأهمية مجالات: استخدام وسائل الاتصال التعليمية، واختيارها، والاستفادة من وحدة وسائل الاتصال، والإدراك والتعلم في مقدمة قائمة المجالات، واعتبرت الكفايات الواردة في هذه المجالات مهمة لجميع أفراد العيِّنة. بينما جاءت المجالات: إنتاج المواد التعليمية، والبحوث التربوية في وسائل الاتصال التعليمية في نهاية القائمة، واعتبرت الكفايات الواردة فيهما غير مهمة في تحسين الأداء التدريسي لأفراد العيِّنة.

٢ ـ وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين المدرسين والمدرسات في تقديرهم لأهمية مجالات: الاتصال، ومدخل المنظومات، واختيار وسائل الاتصال التعليمية وتقويم استخدامها، وتصميمها، وذلك لصالح المدرسات. ولكن لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المدرسين والمدرسات في تقديرهم الكلي لجميع المجالات معًا.

٣ ـ لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين تقدير أفراد العيِّنة الذين درسوا مقررًا في وسائل الاتصال التعليمية والذين لم يدرسوا مقررًا في هذا الموضوع لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية إلا في مجال الإدراك والتعلم وذلك لصالح الأفراد الذين درسوا مقررًا في الوسائل.

٤ ـ لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية كل مجال من مجالات وسائل الاتصال التعليمية تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس إلا في مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية وذلك لصالح أفراد العيِّنة الذين لهم خبرة تدريس بلغت عشر سنوات فأكثر.

٥ ـ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين تقدير أفراد العيِّنة لأهمية بعض المجالات تعزى إلى التخصص العلمي. ومن هذه المجالات مجال:

ا ـ الإدراك والتعلم: وجود فرق دال إحصائيًّا بين تقدير مدرسي كل من العلوم والاجتماعيات ومدرسي الرياضيات لأهمية هذا المجال لغير صالح مدرسي الرياضيات.

ب ـ مدخل المنظومات: وجود فرق دال إحصائيًّا بين تقدير مدرسي العلوم ومدرسي اللغة الإنجليزية لأهمية هذا المجال لصالح مدرسي العلوم.

جـ ـ إنتاج المواد التعليمية: وجود فرق دال إحصائيًّا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية هذا المجال وتقدير كل من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية وذلك لصالح مدرسي العلوم.

د - تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها: وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي الرياضيات لهذا المجال من جهة وتقدير جميع مدرسي التخصصات الأخرى من جهة ثانية، ولغير صالح مدرسي الرياضيات.

هـ - مجال الاستفادة من وحدة وسائل الاتصال التعليمية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقدير مدرسي اللغة الإنجليزية لهذا المجال وتقدير كل من مدرسي الاجتماعيات والتربية الإسلامية واللغة العربية، والعلوم ولغير صالح مدرسي اللغة الإنجليزية.

و - جميع المجالات معًا: وجود فرق دال إحصائيًا بين تقدير مدرسي العلوم لأهمية جميع المجالات وتقدير كل من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية لصالح مدرسي العلوم.

وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحثان بما يلي:

١ - التأكيد أثناء تدريس مقررات في وسائل الاتصال التعليمية لإعداد المعلمين على تلك المجالات التي يستفيد منها المدرسون مباشرة في التدريس مثل مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية، واختيارها، واستخدام مكتبة مصادر التعلم بالإضافة إلى بعض مبادىء الإدراك والتعلم الأساسية لذلك.

٢ - ضرورة تدريب المدرسين الذين لم يدرسوا مقررات في وسائل الاتصال التعليمية أثناء إعدادهم المهني على استخدام هذه الوسائل واختيارها وغير ذلك من المبادىء الأساسية في مجال التقنيات التربوية.

٣ - ضرورة مراعاة التخصصات العلمية للمدرسين أثناء تدريسهم مقررات في وسائل الاتصال التعليمية، كأن يتم التأكيد على دراسة مجال في الوسائل من قبل تخصص علمي معينٍ دون آخر، أي كأن يكون هناك تفاعل بين مجالات وسائل الاتصال التعليمية، وأنواع التخصصات العلمية.

٤ - التـوعية بأهمية مجالات وسائل الاتصال التعليمية التي لم تحظ بتقدير مناسب لأهميتها من قبل المدرسين .

٥ - إجراء دراسات مشابهة على مراحل أو مستويات تعليمية مختلفة بغرض تحديد كفـايات ومجالات وسائل الاتصال التعليمية الأكثر أهمية في كل مرحلة من مراحل سلم النظام التعليمي حتى يتم التأكيد عليها أثناء إعداد المدرسين مهنيًا لكل مرحلة من هذه المراحل .

المراجـع

[١] Danial, H., and D. Ely. "Competency Based Education for School Library Specialists." *Journal of Education for Librarianship,* 23, No. 4 (1983), 273-78.

[٢] Dick, W., et al. "Deriving Competencies: Consensus Versus Model Building." *Educational Researcher* (October, 1981), 4-13.

[٣] Rogers, J. "Media Competence for Teachers: A Review of Measurement Research." *Educational Technology*, 18 (1978), 16-22.

[٤] Seager, D. "Determining Recommendations for the Content of a Basic Course in Instructional Media for Colorado State College." *Dissertation Abstracts International,* 28 (1968), 504A-505A.

[٥] Streeter, E. "Teacher Competency and Classroom use of Educational Media." *Audiovisual Instruction,* 14 (1969), 60.

[٦] Ford, M. "An Exploratory Study of Media Competencies as Perceived by 1973 Teacher Graduates from the University of Oklahoma and Other Selected Teacher Education Institutions in Oklahoma." *Dissertation Abstracts International,* 35 (1975), 2976A.

[٧] Kenard, A. "Media Competency of Teachers in Relation to the Quality of the Educational Media Programs in Teacher Training Institutions: A Study of Selected Louisiana Public Institutions and Graduates". *Dissertation Abstracts Intenational,* 34, (1973), 1753 A.

[٨] الطويجي ، حسين . «الكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين في وظائف التقنيات التربوية والمكتبات المدرسية . » *المجلة التربوية* ، م١٤ (١٩٨٧م)، ٢٧٢ - ٣٢١ .

[٩] الطويجي ، حسين . «تقدير اختصاصي التقنيات التربوية وأمناء المكتبات المدرسية لأهمية وظائف هذا المجال وكفاءتهم على أدائها . » *المجلة التربوية* ، م١٩ (١٩٨٩م)، ١٦٥ - ١٨٩ .

[١٠] غزاوي، محمد، و حسين الطويجي. «كفايات المعلمين في وسائل الاتصال التعليمية.» بحث أرسل للنشر إلى *مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات* بالأردن.

[١١] الطويجي، حسين، و محمد غزاوي. «تقدير طلبة كلية التربية بجامعة الكويت للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية قبل دراسة مقرر في هذا الموضوع وبعد ذلك.» بحث أرسل للنشر إلى *مجلة التربية* بمصر.

[١٢] Meierhenry, W. "Teacher Competencies Project." *Audiovisual Instruction,* 12 (1976), 1030.

[١٣] Hyre, Anna L., et al. *Jobs in Instructional Media Study.* Washington, D. C.: National Education Association, 1971.

[١٤] Fulton, W. "Audio Visual Competence and Teacher Preparation." *Journal of Teacher Education,* (December 1960), 492-96.

[١٥] McGrath, L. "Library Media Competencies Needed by Teachers in Primary Schools." Ph. D. Dissertation, Western Michigan University, 1975.

[١٦] McCavitt, W. "A Study of Some Results of an Educational Media Course Within a Teacher Preparation Programme." In Hill, P., and J. Gilbert, eds., *Aspects of Educational Technology.* London: Kogan Page, 1977, XI, 458, 462.

[١٧] Moss, C. "The Influence of an in Service Course in Educational Technology on the Attitudes of Teachers." *British Journal of Educational Technology,* 10 (1979), 69-80.

The Effects of Certain Variables on Teachers' Value Assessments of Areas in Educational Media on Their Performance

Hussein Eltobgy and Mohammed Ghazzawi
College of Education, Kuwait University, Kuwait

Abstract. The study endeavours to investigate teachers' opinions regarding the value of different areas in educational media as they pertain to improving classroom instruction, and whether these opinions vary according to sex, experience, specialization and studying a course in media. A questionnaire was developed and administered to a random sample (N=799) of junior high school teachers in Kuwait. Appropriate statistical methods were used to analyze the data. The results revealed that certain areas were more important than others in improving teachers' performance such as media selection and utilization, the use of media school library and the principles of perception and learning. However, significant differences appeared among teachers' opinions towards certain areas due to sex, experience, specialization, and previous study of a media course. The researchers recommended that more emphasis should be placed on the media areas that relate closely to the nature of teachers' specialization and needs. Further research should be conducted in this field.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥١٥ ـ ٥٥٩ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود

علي بن سعد القرني

أستاذ الإدارة التربوية المساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة تقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، والتعرف على أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي من أعضاء هيئة التدريس، وعيِّنة عشوائية من الطلاب. استخدم المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، واختبار «ت» لتحليل معلومات الدراسة.

أوضحت نتائج الدراسة وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية، وكشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، نحو وظائف المرشد الحالية والمستقبلية. كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية، عدا الجنسية — سعودي وغير سعودي — فظهر أنها دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالوظائف الحالية. وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين بعض المتغيرات الديموغرافية للطلاب — الجنسية، التخصص، درجة الاستفادة من الإرشاد — ووظائف المرشد الحالية، وبين متغير الجنسية، ووظائفه المستقبلية. وحددت نتائج الدراسة أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية.

المقدمـة

تعد خدمات الإرشاد الأكاديمي ضرورة ملحة في تحقيق أهداف التعليم الجامعي الرامية إلى حفـز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نموًّا متكاملاً أكاديميًا وأخلاقيًا ونفسيًّا واجتماعيًا وسلوكيًّا، وإعـداد الـطلاب إعـدادًا يتوافق مع ميولهم وقدراتهم وقيم مجتمعهم، ومواكبًا للتحـديات التنموية السريعة على الساحة المجتمعية. إذ يعد الإرشاد الأكاديمي نشاطًا أسـاسيًّا وضروريًّا في مؤسسات التعليم الجامعي، لاكتشاف رغبات الطلاب وقدراتهم، وتحديد أهدافهم ومساعدتهم على رسم الخطط المحققة لها بما يتلاءم مع استعداداتهم، وما يسـاعد على تزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجها عملهم بعد التخرج، وتسهم في التنمية الشاملة لمجتمعهم [١، ص ص ٣٥ - ٥٠].

كما أن تعقد نمط الحياة اليومية، وزيادة أعداد الطلاب المقبولين في مختلف برامج التعليم الجـامعي، واستحـداث نظام السـاعـات المعتمـدة، وإقبـال أكثر الطلاب على تخصصات لا يحتاجها المجتمع، أدت إلى حتمية وجود خدمات إرشادية لمساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم العلمية والمهنية والسلوكية. وتُعدُّ جامعة الملك سعود من أوائل جامعـات المملكـة في تطبيق الخدمات الإرشادية بمفهومها الحديث منذ أن أخذت كلية التربية بنظام الساعات المعتمدة في العام الجامعي ٩٣/١٣٩٤هـ، ولكن تؤكد دراسات التنمية وبحوثها أن استثمار القوى البشرية في المنطقة العربية لم يحدث الآثار التنموية المنتظرة [٢، ص ص ١٢ - ١٣]. ويعود ذلك إلى قصور الخدمات الإرشادية في توجيه الطلاب إلى التخصصات الملائمة للحاجات التنموية في البيئة العربية [٣، ص٢].

وبما أن التربية نظام حياة تنبع من قيم المجتمع في جوانبها الدينية والعلمية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى أنها صدى لحاجات مجتمعها المتجددة، ولأهمية خدمات الإرشاد الأكاديمي في تحقيق ذلك، وبما أن وظائف المرشد الأكاديمي غير محددة بصورة واضحة، والمشكلات الإرشادية غير مشخصة، فإن هذه الدراسة تركز على تحديد وظائف المـرشـد الأكاديمي، وإلى التعرف على أهم المشكلات التي تعوق نجاح عملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

مشكلة الدراسة

لا شك أن عدم تحديد وظائف الإرشاد الأكاديمي، وعدم معرفة أهم المشكلات المعوقة للعملية الإرشادية، تؤدِّي إلى إرباك المرشدين فيما يقومون به من مسؤوليات وإلى حيرة الطلاب في اختيار نوع الدراسة الملائمة لميولهم وقدراتهم، وإلى عدم التوافق بين ما يدرسه الطالب وما سيعمل فيه بعد تخرجه، بالإضافة إلى حالات التأخر، وضعف التحصيل الدراسي عند البعض وانسحاب البعض الآخر من الدراسة، كما أن عدم الاستفادة من نظام الساعات المعتمدة في توثيق العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب يؤدي إلى «عدم القدرة على توفير جو إرشادي يساعد الطالب على اكتشاف قدراته وإمكاناته والسعي في ضوئها للتوفيق بينهما وبين ميوله ورغباته» [٤]. وسبب قصور برامج الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص يرجع إلى غموض مفهومه وأهدافه ومهامه [٥، ص١١]. لذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في تحديد وظائف المرشد الأكاديمي والكشف عن أهم المشكلات المعوقة لتلك الخدمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، والتعرف على أهم المشكلات المعوقة لنجاح الخدمات الإرشادية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

٢ ـ هل توجد فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية؟

٣ ـ هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنسية، المؤهل العلمي،

البلد الذي حصل على آخر درجة علمية منه، الرتبة العلمية، الخبرة في الإرشاد الأكاديمي، نصاب المرشد من الطلاب)؟

٤ - هل تختلف وجهات نظر الطلاب نحو وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية (العمر، الحالة الاجتماعية، العمل بجانب الدراسة، سبب الالتحاق بكلية التربية، مكان السكن، المدة الزمنية في الجامعة، التخصص، المعدل التراكمي، درجة الاستفادة من الإرشادي الأكاديمي)؟

٥ - ما أهم المشكلات المعوقة لخدمات الإرشاد الأكاديمي؟

٦ - ما أهم الحلول المقترحة لتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

أهمية الدراسة

تكبر مسؤوليات الجامعة — أي جامعة — وتتعقد بتزايد حجم الطلاب، واختلاف خصائصهم النفسية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والعلمية. تعود تلك الاختلافات إلى عوامل وراثية، ومؤثرات مجتمعية تختلف باختلاف الزمان والمكان وباختلاف النظم السياسية والقيم والأعراف الاجتماعية وباختلاف درجة الوعي عند الأسرة والمجتمع. وبما أن مؤسسات التعليم الجامعي مؤسسات ذات رسالة تربوية تسهم إسهامًا بالغ الأهمية في مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة، وتهتم بتنمية مواهب المبرزين منهم وقدراتهم، وعلى هذا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في تحديد وظائف المرشد الأكاديمي، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية، والمؤمَّل أن تلبي حاجة صانعي القرار في التعرف على وظائف، ومشكلات الإرشاد الأكاديمي ومن ثم توجيه من يقوم بعملية الإرشاد الأكاديمي من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم للاستفادة من نتائجها في تسيير العملية الإرشادية، كما يمكن أن تساعد في تحديد الوظائف الأساسية المراد تقويمها ما بين الفينة والفينة للتأكد من تحقيقها للأهداف التربوية المرسومة.

حـدود الدراسـة

اقتصرت هذه الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم ١٧٥ عضوًا، وعيِّنة تمثل مجتمع الدراسة من الطلاب البالغ عددهم ٤١٠٦ طلاب مسجلين بكلية التربية في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٠ للهجرة، على أن يكون أفراد عيِّنة الطلاب ممن قيِّدوا في فصلين دراسيين على الأقل قبل تطبيق هذه الدراسة. كما اقتصرت الـدراسة على تقويم وظائف المرشد الحالية وتحديد أهم وظائفه المستقبلية، والتعرف على مشكلاته وعلى أهم المقترحات المتعلقة بتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

مصطلحات الدراسة

استخدمت المصطلحات الآتية في هذه الدراسة للدلالة على ما يلي:

١ ـ الإرشاد الأكاديمي، ويقصد به الخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد لتنمية الطالب معرفيًا ومهنيًا، وحل المشكلات التي تعيق تقدم تحصيله الدراسي، بالإضافة إلى إكسابه المهارات والاتجاهات والخبرات الإيجابية وفقًا للقيم المجتمعية.

٢ ـ الوظائف الإرشادية، ويقصد بها مهام محددة يقوم بها المرشد الأكاديمي لتحقيق أهداف العملية الإرشادية حاليًا ومستقبلاً.

٣ ـ العمر، ويقصد بها عمر عضو هيئة التدريس، أو الطالب عند تطبيق استبانة هذه الدراسة.

٤ ـ الجنسية، ويقصد به كون عضو هيئة التدريس أو الطالب سعوديًا أو غير سعودي.

٥ ـ المؤهـل العلمي، من حيث كون عضـو هيئـة التـدريس حاصلاً على درجة الماجستير أو الدكتوراه.

٦ ـ الرتبة العلمية، من حيث كون عضو هيئة التدريس محاضرًا أو أستاذًا مساعدًا، أو أستاذًا مشاركًا، أو أستاذًا.

٧ ـ الخبرة في الإرشاد الأكاديمي، وهي عدد السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في مجال إرشاد الطلاب.

٨ ـ عدد نصاب المرشد، ويقصد به عدد الطلاب عند المرشد الواحد.

٩ ـ الحالة الاجتماعية، من حيث كون الطالب متزوجًا، أو أعزب.

١٠ ـ التخصص، من حيث كون الطالب منتميًا للحقل العلمي أو الأدبي دراسيًّا.

١١ ـ المعدل التراكمي، ويعبر عنه بالتقدير الذي حصل عليه الطالب في آخر فصل دراسي قبل تطبيق هذه الدراسة.

الإطار النظري

يمتد تاريخ الإرشاد عند المسلمين إلى بداية عصر البعثة النبوية الشريفة حيث كان الرسول محمد ﷺ معلمًا ومرشدًا ورسولاً، قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ (الآية ٢ من سورة الجمعة). ولا شكَّ أن الإرشاد في عهد الرسول الكريم وعهد خلفائه الراشدين كان لإبراز مقاصد الإسلام نحو إعمار الأرض وإصلاحها بصفة العموم وفقًا لقيمه الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي ترجمها المسلمون إلى أنماط سلوكية عملية في مختلف مناشط حياتهم اليومية وذلك تطبيقًا لقوله تعالى: ﴿وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ﴾ (الآية ١٠٥ من سورة التوبة). وقد تحقق ذلك في ضوء وضوح الهدف الذي أراده الله تعالى للبشرية في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾ (الآية ٧٧ من سورة القصص). كما كان المسلمون يعملون

في جو من الألفة والمحبة الحقيقية وفقًا لمنهج القرآن الكريم، وقول الرسول الكريم فيما يرويه أبو هريرة «لايؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه.»

وبدأ الإرشاد يأخذ بالمفهوم العلمي في عهد الرسول الكريم عند بداية انتشار اللحن في اللغة العربية، فروي أن رجلاً لحن في حضرته فقال: «أرشدوا أخاكم فقد ضل» [٦، ص١١]. وفهم الخليل بن أحمد الفراهيدي أن للمتعلم فروقًا فردية تحدد مستوى تحصيله العلمي في أي فرع من فروع المعرفة. إذ أرشد أحد طلابه إرشادًا غير مباشر، فقال له يومًا: من أي بحر قول الشاعر:

إذا لم تستطع شيئًا فدعه وجاوزه إلى ما تستطيع

فعرف الطالب ما عناه الخليل، فترك العروض، وأخذ يتعلم قواعد اللغة العربية حتى برع فيها [٧، ص١٩٠].

ويؤكد بدر الدين بن جماعة (٦٣٩ ـ ٧٣٣هـ) على ضرورة إلمام المرشد بقدر من الثقافة العامة لتساعده على فهم بيئة المسترشد، وتوجيهه وفقًا لحاجات مجتمعه، ومعرفة مواد التخصص التي يتعلمها الطلاب، بالإضافة إلى معرفة طبيعة المسترشدين وخواصهم النفسية والعلمية، ليتمكن من إرشادهم بما يناسب قدراتهم وميولهم [٨، ص٣٠]. وهكذا ينبغي على المرشد المسلم أن يتميز بدماثة الخلق وحسن السيرة والسريرة وغزارة المعرفة، وأن تكون لديه الرغبة الذاتية للعمل مع طلاب لهم حاجاتهم وقدراتهم وميولهم ويتمتعون بحرية اختيار التخصص الذي يعدهم للمهنة التي يرغبونها.

وحديثًا تعد نشأة الإرشاد الأكاديمي امتدادًا للإرشاد المهني الذي بدأ العمل به في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين للميلاد، وعندما تبين نجاحه في مساعدة الطلاب في اختيار المهن الحرفية الملائمة لقدراتهم وميولهم، أخذت المؤسسات التربوية تستفيد منه في مساعدة الطلاب في اختيار المقررات الدراسية التي تعدهم للعمل المزمع الالتحاق به بعد التخرج، وفي الخمسينات توسعت خدماته لتشمل تنمية شخصية الطالب المتكاملة مستعينة بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في تغيير الأنماط السلوكية السلبية إلى أنماط إيجابية [٣، ص ص٨ ـ ٩].

وفي الستينات تركزت خدمات الإرشاد الأكاديمي على تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وفي السبعينات أخذت خدماته تحفز الطلاب على تحمل مسؤولية اتخاذ القرار تجاه مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة، بالإضافة إلى تحديد مستقبلهم الوظيفي والاستعداد له، تلا ذلك ظهور مفهوم الإرشاد الأكاديمي كنشاط يقوم به أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب أكاديميًا ومهنيًا في كل ما يحقق طموحاتهم الذاتية ويتوافق مع قدراتهم وميولهم الفردية، ومساعدتهم في إعداد الخطط التربوية المحققة لذلك [٩، ص ص ٨ - ٩].

وفي ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية وما يمكن أن تؤدي إليه من عزلة نفسية واجتماعية بين الطالب ومرشده، تؤكد الدراسة أن الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي في معظم مؤسسات التعليم العالي، سيتزايد بصورة فعَّالة في المستقبل، وخاصة أنه لم يعد نشاط مكمل، وإنما أصبح يؤدِّي مهام ضرورية لتحقيق أهداف التعليم العالي [١٠].

ولا شك أن فلسفة الإرشاد الأكاديمي تنبع من أهدافه الرامية إلى تعريف الطلاب ببرامج الجامعة الأكاديمية، وبالجو الاجتماعي والرياضي، وتعريفهم بالأنظمة والقوانين داخل الحرم الجامعي، واكتشاف ميولهم وقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم للاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس، ومساعدتهم في حلٍّ مشكلاتهم بالطرق العلمية الملائمة لكل حالة، كما يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات، وترسيخ احترام وتقدير قيمة العمل الشريف فيهم وتعريفهم بمجالاته ومطالبه، والمواءمة بين المهارات المطلوبة لأدائه وبين قدرات وميول الطلاب الراغبين في ذلك النوع من العمل. وتحقيق ذلك يؤدي إلى شعور الطلاب بالأمن الوظيفي في ضوء التغيرات السريعة التي يمر بها المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع الخليجي بوجه خاص.

ويهدف الإرشاد الأكاديمي أيضًا إلى إحداث تغييرات إيجابية في أنماط سلوك الطالب الجامعي تجاه قيم مجتمعه الثقافية والاجتماعية والمهنية، ومساعدته على اكتشاف ذاته واتخاذ قراراته بنفسه، وخاصة ما يتعلق منها باختيار التخصص الملائم لميوله وقدراته، والتغلب على

الصعوبات التي تعترض مساره الدراسي [١١]، بالإضافة إلى ما أظهرته الدراسة التي أجريت على ٧٥٤ مؤسسة أكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أكدت أن أهداف الإرشاد الأكاديمي تشمل: تزويد الطلاب بمعلومات دقيقة عن نظام الجامعة وإجراءاتها وخدماتها وبرامجها، مساعدة الطالب في عمل خطة لبرنامج دراسي يتوافق مع أهدافه وطموحاته، ومساعدته في اختيار المواد الاختيارية والإجبارية المحققة لبرنامجه، وتقويم تقدمه العلمي وتقرير مدى انسجامه مع أهدافه وخطته، وتنمية مهارات الطالب وقدراته وقيمه واتجاهاته في ضوء أهداف التعليم العالي، ومساعدته على اكتساب مهارات اتخاذ القرارات [١، ص٥١].

والسؤال المطروح هو: ما الأسس الفلسفية التي بنيت عليها أهداف الإرشاد الأكاديمي؟ الإجابة عن هذا التساؤل تستوجب دراسة نظريات الإرشاد الأكاديمي قديمها وحديثها دراسة مستقلة بذاتها، وذلك لم تهدف إليه هذه الدراسة. على أية حال، تتمركز فلسفة الإرشاد الأكاديمي حول بعض الحقائق ومنها: أن الطالب في المرحلة الجامعية أقدر على فهم ذاته، والاعتماد على نفسه، ويستطيع تحمل مسؤوليته، ولكونه مهيأ للمشاركة في صناعة القرارات التي تحدد مستقبله في الحياة العملية، فإنه في أمس الحاجة إلى من يساعده على اكتشاف مواهبه، ومن يرشده إلى اختيار المهنة الملائمة لقدراته وميوله [١١، ص٢١١].

ولكن ينظر البعض إلى أن الطلاب متشابهون في ميولهم وقدراتهم وانفعالاتهم دون فهم لمراحل نموهم وقدراتهم الفردية، ودون اهتمام بتنمية شخصياتهم المتكاملة، كما يتجاهلون تأثير البيئة المحيطة كالبيت والمجتمع والأصدقاء والزملاء، والمدرسة في مراحل التعليم المختلفة، والمسجد، والنادي، ووسائل الإعلام، ومن يعمل معهم من أعضاء هيئة التدريس وكل من له علاقة بشؤونهم الأكاديمية، والإدارية، مما أدى إلى ظهور فلسفة الإرشاد الأكاديمي مبرزة أهمية العناصر السابقة، ومؤكدة أن كل طالب يتميز بقدرات ذاتية ينفرد بها دون غيره تظهر في مراحل النمو المختلفة ومعرفة بعض تلك القدرات يساعد على التنبؤ بقدرات أخرى، والنمو العقلي والمعرفي والانفعالي والجسمي يكون سريعًا في مراحل

النمـو المبكـرة، ولكنـه يصبح بطيئًا كلما كبر الفرد، بالإضافة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية قد وصلوا إلى مرحلة الاستقلال الذاتي ويستطيعون تحمل مسؤولية الزواج وتكوين الأسرة والاستعداد للوظيفة [١٢، ص ص ١٦ - ٢٣].

وهكـذا يؤكـد «هـوبـوك» أن العملية الإرشادية تقوم على أساس حاجات الأفراد البيولوجية كالحاجة إلى الطعام والراحة، أو الحاجات النفسية مثل الاحترام والشعور بالأمن والنجـاح. فالفـرد يختـار العمـل الـذي يعتقد أنه يحقق حاجاته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، ويكون أقدر على اختيار العمل الملائم لحاجاته عندما تزداد معرفته بنفسه ومعرفته بالمهن ومطالبها ومدى قدرته على التفكير بالمستقبل وتحديد الأهداف المراد الوصول إليها، وترجمة تلك الأهداف إلى خطة عمل تكفل تحقيق تلك الأهداف في الواقع العملي [١٣، ص ص ٣٠ - ٣١].

لذلك تقوم فلسفة الإرشاد الأكاديمي أساسًا على تنمية شخصية الطالب المتكاملة. يتوقف ذلك على معرفة استعداده وميوله وقدراته وحالته النفسية والصحية ومدى تعاونه وثقته في مرشده من أجل مساعدته في مواجهة مشكلاته الخاصة والأكاديمية وفهم ذاته واتخاذ قراره تجاه تحديد مستقبله الأكاديمي والوظيفي على أسس علمية تحقق ذاته وتساعد في تنمية مجتمعه.

الدراسـات السابقـة

نظرًا لحاجـة مؤسسـات التعليم العـالي إلى خدمـات الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطلاب في المرحلة الجامعية ليستفيدوا من برامجها وخدماتها المختلفة وفقًا لقدراتهم وميولهم، أجريت بعض الدراسات المتعلقة بالمشكلات التي تعوق تنفيذ الخدمات الإرشادية، كما أجريت دراسات أخرى تحدد وظائف المرشد الأكاديمي سواء أكانت وظائف أكاديمية أم مهنية. ومن الجـدير بالمـلاحـظة أن كثـيرًا من الدراسات السابقة تناولت وظائف المرشد الأكاديمي ضمن دراسات نظام الساعات المعتمدة. أما هذه الدراسة فستستعرض بعض الدراسات ذات العلاقة بمشكلات المرشد الأكاديمي ووظائفه كما يلي:

الدراسات ذات العلاقة بمشكلات الإرشاد الأكاديمي

يمكن حصر أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية، أو تعيقها في عدة أمور منها ما يعود إلى المرشدين الأكاديميين، ومنها ما يعود إلى الطلاب أو إلى طبيعة الإرشاد نفسه كجزء من نظام المؤسسات الجامعية. إذ بينت دراسة العبد الكريم المطبقة في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود على ٤٩٢ طالبة و٩٠ مرشدة أكاديمية أن نسبة ٤٨,٣٪ من عيِّنة الطالبات لم يتمكن من تحديد المدة اللازمة للتخرج لعدم توافر بعض المقررات الضرورية لهن، وأن نسبة ٧٧,١٪ يرين أن المرشدات لا يساعدنهن في اختيار المقررات الدراسية اللازمة، وأن نسبة ٧١,٤٪ يشعرن بالقلق أثناء التسجيل، وأن نسبة ٨١,٣٪ يرين أن المرشدات لا يساعدنهن في وضع برنامج زمني لمتطلبات التخرج، وأن نسبة ٨٨,١٪ يرين قلة متابعة المرشدات لتحصيلهن العلمي، وأن نسبة ٦٢٪ يؤكدن عدم تحديد المرشدات للساعات المكتبية، ويقتصر دورهن على التوقيع على نموذج التسجيل عند نسبة ٦١,٢٪ من الطالبات، وأن نسبة ٦٠٪ يرين عدم إسهام المرشدة الأكاديمية في تحديد العبء الدراسي المناسب للطالبات، وأن نسبة ٦٧,٩٪ من الطالبات لا يفهمن الإرشاد الأكاديمي، وترى نسبة ٥٢٪ عدم قيمة الإرشاد الأكاديمي، وترى نسبة ٤٩,٤٪ أن العلاقة ضعيفة بين المرشدة والطالبة، وأن نسبة ٨٨,٦٪ من الطالبات لا يعرفن نظام الدراسة والتخصصات في الكليات المنتسبين لها [١٤، ص ص ١٨٢ ـ ١٨٦].

أما المشكلات التي تحد من فاعلية الإرشاد الأكاديمي كما تراها المرشدات فهي: نقص الخبرة في نظام الساعات بنسبة ٨٥,٤٪، ونقص المعلومات عن الطالبات عند ٤٣,٣٪، وصعوبة الاتصال بين المرشدة والمسؤولين في الجامعة عند ٤٣,٩٪، وزيادة عدد الطالبات بنسبة ٥١٪ لدى بعض المرشدات، وقلة تجاوب بعض الطالبات مع مرشداتهن عند ٤٩,٤٪. وأوصت تلك الدراسة بإيجاد الخدمات الإرشادية في الثانويات العامة للمساعدة في توجيه الطلاب إلى التخصصات الملائمة لقدراتهم في مختلف كليات الجامعة، وعقد دورات تدريبية للمرشدين الأكاديميين، وتوضيح مهام المرشد الأكاديمي ومسؤولياته، واستحداث مركز للإرشاد الأكاديمي في الجامعة للإشراف على تدريب المرشدين وإصدار النشرات الإرشادية عن الجامعة [١٤، ص ص ١٨٢ ـ ١٨٦].

وأظهرت دراسة حوطر وشوق المتعلقة بتحديد مشكلات ومتطلبات الإرشاد الأكاديمي بجامعة الملك سعود من وجهة نظر ٦٤ مرشدًا أكاديميًّا أن الطلاب الأقل تحصيلاً هم الأكثر طلبًا للإرشاد في فترة التسجيل، يليهم المتوسطون ثم الممتازون في تحصيلهم، ويستعين الطالب بمرشده في اختيار المقررات عند ٦٢٪ من أفراد العيِّنة، وبزملائه عند ٣٤٪ ويناقش أفراد العيِّنة الطالب في مستوى تحصيله عند ٥٦٪. ومن المشكلات التي يواجهها المرشدون: عدم فهم الطلاب لأسلوب التسجيل، وإصرارهم على التسجيل في مقررات معيَّنة، وعدم استكمال المعلومات الخاصة بالطلاب [١٤، ص ص ٧٨ ـ ٨١].

وتؤكد الدراسة على ضرورة توافر بعض الشروط فيمن يقوم بعملية الإرشاد الأكاديمي مثل: الرغبة الذاتية في العمل بالإرشاد، والإيمان بأهميته، وأن يكون المرشد حاصلاً على مؤهل درجة الدكتوراه، ويكون له خبرة سابقة في الإرشاد، بالإضافة إلى تخفيف النصاب التدريسي، وتزويد كل مجموعة من المرشدين بسكرتارية لتصنيف ملفات الطلاب وحفظها وأن يكون عدد الطلاب عند المشرف الواحد ما بين ١١ ـ ٢٠ طالبًا [١٤، ص ص ٧٨ ـ ٨١].

كما بيَّنت دراسة أجريت على ٤٠٠ طالب في ثماني كليات بجامعة الملك سعود أن نسبة ٤٠٪ من أفراد العيِّنة يعتقدون أن مرشديهم يتمتعون بالمعرفة الضرورية لمساعدتهم في اختيار مواد الدراسة الفصلية وفي التوقيع على جدول التسجيل واختيار الموضوعات المناسبة، بالإضافة إلى تعريفهم بأنظمة الجامعة، كما كانوا يشعرون براحة عندما يناقشون مشكلاتهم الخاصة مع مرشديهم، وبيَّنت أيضًا أن الطلاب في الكليات العلمية قوموا مرشديهم بدرجة أعلى مما قوَّم زملاؤهم مرشديهم في الكليات النظرية [١٥].

وأكدت دراسة المؤمني المطبقة في جامعتي الأردن واليرموك على ١٥٠ عضو هيئة تدريس وإداريًّا و٤٢٥ طالبًا وطالبة و٥٠ خريجًا قصور الكفاءة الإرشادية عند نسبة ٩٣,٥٪ من عيِّنة الطلاب، وضيق الوقت عند المرشد والطلاب عند نسبة ٩٠٪ من الطلاب، وعدم توافر الجدية في عملية الإرشاد الأكاديمي عند ٨٥٪ من أفراد عيِّنة الطلاب. وترى نسبة

٩٨٪ من الإداريين أن مشكلة قصور الإرشاد الأكاديمي تكمن في عدم توافر الكفاءة الإرشادية لدى المرشدين، ولكنَّ المرشدين يرون أن المشكلة تتمثل في عدم شعور الطلاب بضرورة الإرشاد الأكاديمي، وعدم شعور بعض المرشدين بأهميته، وكثرة أعداد الطلاب عند بعض المرشدين حيث تصل إلى ٦٠ طالبًا للمرشد الواحد [١٤، ص ص ٩٢ - ٩٣].

وبيَّنت الدراسة التقويمية التي قام بها محمد جواد رضا لتقويم نظام المقررات في جامعة الكويت أن نسبة ٤١٪ من عيِّنة الدراسة — البالغ عددهم ٦٠٩ طلاب — واجهوا صعوبات كبيرة في الإرشاد الأكاديمي، بينما قال ٣١٪ إن الصعوبات كانت عادية، على حين أفاد ٢٨٪ أنها كانت قليلة. كما رأى ٣١٪ أن حريتهم في اختيار المقررات كانت كبيرة، ولكن قال ١٩٪ إن تلك الحرية كانت قليلة، على حين قال ٥٠٪ إنها كانت مناسبة. وأوصت الدراسة بتوفير مرشدين على دراية كاملة بالنظام، بالإضافة إلى إقامة الندوات واللقاءات لتعريف أعضاء هيئة التدريس والطلاب بحقيقة الإرشاد الأكاديمي ومضمونه [١٦، ص ٢٠٠].

كما تشير الدراسة إلى أن تدني مستوى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة الثانوية والجامعية يعود إلى أن الطلاب تتلمذوا في دراسات ليس لها ارتباط وثيق بمستقبلهم الوظيفي. فالإرشاد العشوائي من الأسرة، أو الأصدقاء، أو الزملاء تحكمه انطباعات شخصية غير عارفة بطبيعة العمل ومتطلباته ولا تراعي ميول الطلاب وقدراتهم [١٢، ص ص ٤٩ - ٥٠]. كما أكدت الدراسة عدم تمكن الطلاب من الاستفادة من خدمات الإرشاد الأكاديمي نتيجة انشغال المرشد بالتدريس، والاعتقاد بأن الإرشاد عملية إضافية تسند إليه في موسم التسجيل وليس من صميم عمله، والاستعانة بمرشدين غير مؤهلين للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي، بالإضافة إلى انفصال عمليات الإرشاد عن إجراءات التقويم التي تستخدمها الجامعة لتقويم أعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بإعطاء الطالب فرصة اختيار المواد التي تلائم ظروفه الدراسية، وجعله المحور الأساسي للعملية التعليمية، وحل المشكلات التربوية التي تواجهه، والتعامل مع الطلاب كأفراد لكل منهم ميوله وقدراته [٤، ص ص ١٢٦ - ١٣٦]. وتؤكد دراسة «أندروز» أن حاجة الطالب إلى مساعدة المرشد

الأكـاديمي تزداد كلما قل معـدل تحصيله الأكـاديمي، بالإضافة إلى حاجة الطلاب إلى المعلومات الإرشادية، وإلى التعاون والتشجيع المستمر من جانب المرشد الأكاديمي [١٧].

الدراسات ذات العلاقة بوظائف المرشد الأكاديمي

يعد المرشد الأكاديمي حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية التعلمية. إذ تأتي في مقدمة وظائفه مساعدة الطلاب على تنمية شخصياتهم المتكاملة. يستلزم تحقيق ذلك في الواقع المعاش تحديد ميول الطلاب وقدراتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار العمل المتوافق مع رغباتهم وقدراتهم، واختيار التخصص العلمي الذي يزودهم بالمهارات والخـبرات المـلائمـة لمطالب ذلك العمل في ضوء حاجات ومتطلبات المجتمع المتجددة. بالإضـافـة إلى معـرفة ما يقابلهم من مشكلات نفسية واجتماعية وعلمية وسلوكية ومهنية واقتصـادية، ومسـاعـدتهم في التغلب عليهـا وتجنب الوقوع فيها مستقبلاً. وهكذا يؤكد التربويون على ضرورة تنمية اتجاهات إيجابية في الأنماط السلوكية للطلاب نحو قيم المجتمع واحـترام العمل، وذلك يستوجب معرفة قدرات المتعلم وميوله وقابلياته وظروفه، ومعرفة مطالب العمل وحاجاته في ضوء حاجات المجتمع وغاياته وإمكاناته وتطلعاته [١٨].

إن تحقيق النمو المعرفي، واكتساب المهارات، والاتجاهات الإيجابية، والاستفادة من الخبرات المؤهلة في فروع المعرفة المختلفة أمور لا يحصل عليها السواد الأعظم من الطلاب ذاتيًا دون الاندماج الفعلي مع بيئة المجتمع الجامعي. فالعلاقة الجيِّدة الناجمة من التفاعل المستمـر بين الـطلاب ومـرشـديهم تؤكـد ثقة الطلاب في قدرات مرشديهم مما يؤدي إلى استفادتهم من إمكانات البيئة الجامعية علميًا واجتماعيًا ومهنيًا ورياضيًا وأخلاقيًا، وإلى حب الانتماء لمؤسساتهم العلمية، والتوفيق بين أهداف التعليم الجامعي وحاجات الطلاب. وقبل إيراد وظائف المرشد الأكاديمي كما حددها الباحثون يتبادر إلى الذهن سؤال ملـح هو: من يقوم بعملية الإرشاد في مؤسسات التعليم العالي؟

الإجابة عن هذا السؤال تعتمد على نوع الإرشاد وفعاليته في هذه المؤسسة أو تلك. فيستخدم الإرشاد الجمعي group advising للطلاب المستجدين لسببين: الأول إذا كان عددهم كبيراً، والثاني لأن المعلومات التي تقدَّم لهم متشابهة وعامة، وهذه المهمة يقوم بها

أعضاء هيئة التدريس، أو غيرهم من المهتمين بشؤون الطلاب. إرشاد الأقران peer advis-ing ويقـوم به الطلاب القدامى وخاصة العاملون في الأنشطة اللاصفية ممن لهم خبرة في أنظمة الجامعة وإجراءاتها [١، ص ص ٣٥ ـ ٥٠].

وحديثًا ظهر مفوم الإرشاد بالكمبيوتر computer advising فتخزَّن المعلومات الخاصة بأنظمة الجامعة وإجراءات التسجيل فيها. وإذا احتاج الطالب لبعض المعلومات اتجه إليه، ومن الملاحظ أن إرشـاد الكمبيوتـر لا يلبِّي حاجات الطلاب، ولا يساعدهم على اتخاذ القرارات الملائمة لمواجهة المتغيرات الطارئة [١، ص ص ٣٥ ـ ٥٠].

وتعتمد أكثر مؤسسات التعليم العالي على إرشاد أعضاء هيئة التدريس faculty ad-vising في إرشاد الطلاب في الأمور الأكاديمية كالتخصص، وعمل الخطة الملائمة لتخصص الطالب، والمساعدة في إجراءات التسجيل، وحل مشكلات التحصيل العلمي، وتحديد الميول والقدرات لمن يرشدهم. وفي دراسة للإرشاد في ٧٥٤ مؤسسة أكاديمية في الولايات المتحـدة الأمـريكية تبين أن نسبة ٨٠٪ منها تعتمد على أعضاء هيئة التدريس في إرشاد طلابها. كما يلجأ بعض الطلاب إلى إرشاد الأسرة والأصدقاء، وعادة يكون عشوائيًا ويدفع الطالب إلى تحقيق رغبات الأسرة والأصدقاء بصرف النظر عن ميوله ورغباته [١، ص ص ٣٥ ـ ٥٠].

ونظرًا لأهمية العملية الإرشادية في تحقيق الأهداف التربوية انبرى الباحثون يدرسون وظـائف المـرشـد الأكاديمي والعمل على تحديدها تحديدًا يساعد المرشد نفسه والطلاب والمؤسسات التربوية على فهمها، ومعرفة أهميتها في نجاح العمل التربوي. إذ بيَّنت دراسة أجريت في جامعة أم القرى بمكة المكرمة على ١١٠ أعضاء هيئة تدريس، و٨٨٣ طالبًا أن أهم وظائف المرشد الأكاديمي تشمل: تزويد الطلاب بالاقتراحات والنصائح نحو تحسين تحصيلهم العلمي، ومسـاعـدتهم في اختيار المـواد المراد تسجيلها، وتعريفهم بالمتغيرات المتعلقة بالمتطلبات والأنظمة الأكاديمية، ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والإدارية، واختيار التخصص، والاستفـادة من الخـبرات في الجـامعة، وتنمية القدرات الخاصة لكل فرد، ومعرفة ميوله وقدراته [١٩، ص ص ١٦٥ ـ ١٧٠].

وأظهرت دراسة متولي ونور أن وظائف المرشد تركز على مساعدة الطالب في اختيار نوع الدراسة، والاستمرار فيها، وفهم ذاته، وتقويم استعداداته وميوله، وتوفير المعلومات عن التخصصات الملائمة لميوله وقدراته [٣، ص١٤]. وتتمثل أهم وظائف المرشد الأكاديمي في تزويد الطلاب بالمعلومات المتعلقة بأنظمة الجامعة، ومقرراتها الدراسية الإجبارية والاختيارية، وكشف رغبات الطلاب وميولهم الذاتية، وإشراكهم في الرأي في اتخاذ القرارات التي تحدد مستقبلهم الدراسي والمهني، وتنمية شخصياتهم، ومساعدتهم في حلِّ مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة [١٨، ص٣٥]. وأكدت الدراسة أيضًا على أهمية تعريف الطلاب بالأنظمة الجامعية ومساعدتهم على اختيار التخصص الذي يحقق التوافق بين ميول الطلاب ورغباتهم ومهارات الوظيفة وحاجاتها بعد التخرج، وتحفيزهم للاستفادة من خبرات الجامعة وخدماتها بصورة فعَّالة [٢٠، ص١٥٨].

يتضح من الدراسات السابقة أن حلَّ المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية يساعد على تحقيق وظائف المرشد الأكاديمي الرامية إلى مساعدة الطالب الجامعي في الكشف عن ميوله وقدراته، وحلِّ ما يقابله من مشكلات أكاديمية وخاصة، ومساعدته في اختيار التخصص الذي يحقق طموحاته، ويسهم في تنمية مجتمعه، بالإضافة إلى تعريفه بأنظمة الجامعة وإجراءات التسجيل، ومساعدته مساعدة فعَّالة في عمل خطته الدراسية حيث تحتوي على المواد التي تخدم تخصصه من ناحية وتنمي شخصيته من ناحية أخرى، ومتابعة نتائجه فصليًا والعمل بجد وأمانة على مساعدته في تنمية أنماط سلوكية إيجابية نحو قيم مجتمعه واحترام عمله تحقيقًا لأهدافه الخاصة في ضوء المصلحة العامة لأمته. كل ذلك يحتم على المرشد المخلص أن يلتزم في تعامله مع طلابه بصدق القول، والتفاني في العمل، ودماثة الخلق الكريم، والقدوة الحسنة فكرًا وسلوكًا، والثقافة الواسعة، والموضوعية، وحب التعامل مع الطلاب، واحترام شخصياتهم، وتفهم آرائهم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

طبِّقت هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٠ للهجرة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وشملت الدراسة فئتين هما:

١ ـ مجتمع الدراسة الكلي من أعضاء هيئة التدريس الذكور البالغ عددهم مائة وخمسة وسبعين عضوًا (١٧٥) في جميع أقسام الكلية. وزعت عليهم مائة وخمسة وسبعون استبانة (١٧٥)، عاد منها مائة وأربع استبانات (١٠٤)، تمثل نسبة ٥٩,٤٣٪ من تلك الفئة.

٢ ـ عيِّنة تمثل مجتمع الدراسة من الطلاب الذكور البالغ عددهم أربعة آلاف ومائة وستة طلاب (٤١٠٦) سجلوا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٠هـ. تم استخدام طريقة العيِّنة العنقودية cluster sampling لاختيار اثنتي عشرة شعبة تقدم عادة لطالب كلية التربية من جدول المواد الدراسية المقدم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٠هـ. وزعت على تلك الشعب أربعمائة استبانة (٤٠٠)، وعاد منها ثلاثمائة وتسع عشرة استبانة (٣١٩)، تمثل نسبة ٧٩,٧٥٪ من العيِّنة. وفيما يلي وصف تفصيلي للعيِّنتين طبقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا لفئات الأعمار.

الفئة	العدد	النسبة المئوية
من ٢٦ ـ ٣٠ سنة	١	١,٠
٣١ـ٣٥	١١	١٠,٦
٣٦ـ ٤٠	٣٥	٣٣,٦
٤١ـ ٤٥	٢٦	٢٥,٠
٤٦ أو أكبر	٣١	٢٩,٨
المجموع	١٠٤	١٠٠,٠

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا لجنسياتهم .

الجنسيــة	العـــدد	النسبـة المئويـة
سعـــودي	٥٠	٤٩,٥
غير سعودي	٥١	٥٠,٥
المجمــوع	١٠١	١٠٠,٠

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للمؤهل العلمي .

المؤهـل العلـمي	العـــدد	النسبـة المئويـة
ماجستـير	١٠	٩,٦
دكتـوراه	٩٤	٩٠,٤
المجمــوع	١٠٤	١٠٠,٠

جدول رقم ٤ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للبلد الذي حصلوا على آخر درجة علمية منه .

البلـــد	العـــدد	النسبـة المئويـة
الولايات المتحدة	٥٢	٥٠,٥
بريطانيـا	٩	٨,٧
مصـــر	١٨	١٧,٥
السعودية	١٧	١٦,٥
بلاد أخرى	٧	٦,٨
المجمــوع	١٠٣	١٠٠,٠

جدول رقم ٥ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للرتبة العلمية .

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
محاضر	١١	١٠,٦
أستاذ مساعد	٥٧	٥٤,٨
أستاذ مشارك	٢٨	٢٦,٩
أستاذ	٨	٧,٧
المجموع	١٠٤	١٠٠,٠

جدول رقم ٦ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا للخبرة في الإرشاد الأكاديمي .

الخبرة في الإرشاد	العدد	النسبة المئوية
سنة أو أقل	١٤	١٣,٩
٢ ـ ٥ سنوات	٥٣	٥٢,٥
٦ ـ ٩ سنوات	١٨	١٧,٨
١٠ ـ ١٣ سنة	٦	٥,٩
١٤ سنة أو أكثر	١٠	٩,٩
المجموع	١٠١	١٠٠,٠

جدول رقم ٧ . توزيع أفراد عيِّنة أعضاء هيئة التدريس طبقًا لنصاب المرشد الواحد .

نصاب المرشد	العدد	النسبة المئوية
١٠ طلاب أو أقل	٤٤	٤٥,٨
١١ ـ ٢٠ طالبًا	١٥	١٥,٦
٢١ ـ ٣٠ طالبًا	١٤	١٤,٦
٣١ طالبًا أو أكثر	٢٣	٢٤
المجموع	٩٦	١٠٠,٠

جدول رقم ٨ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لفئات الأعمار .

فئة الأعمار	العدد	النسبة المئوية
١٨ سنة أو أقل	٣	٠,٩
١٩ ـ ٢٠ سنة	٧٣	٢٣,٠
٢١ ـ ٢٢ سنة	١١٢	٣٥,٢
٢٣ ـ ٢٤ سنة	١٣٠	٤٠,٩
المجموع	٣١٨	١٠٠,٠

جدول رقم ٩ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للحالة الاجتماعية .

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
متزوج	٦١	١٩,١
أعزب	٢٥٨	٨٠,٩
المجموع	٣١٩	١٠٠,٠

جدول رقم ١٠ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للتفرغ الجزئي أو الكلي للدراسة .

التفرغ الجزئي أو الكلي للدراسة	العـــدد	النسبـة المئويـة
متفـرغ جزئيًـا	٣٧	١١,٦
متفـرغ كليًـا	٢٨١	٨٨,٤
المجمـوع	٣١٨	١٠٠,٠

جدول رقم ١١ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لجنسياتهم .

الجنسيـة	العـــدد	النسبـة المئويـة
سعـــودي	٢٩٥	٩٣,١
غير سعودي	٢٢	٦,٩
المجمـوع	٣١٧	١٠٠,٠

جدول رقم ١٢ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لسبب التحاقهم بكلية التربية .

السبـب	العـــدد	النسبة المئويـة
إرشاد الأصدقاء	٥٧	١٧,٩
إرشاد الأسرة	٣٠	٩,٤
إرشاد المعلمين	١٤	٤,٤
لم يرشدني أحد	١٥٨	٤٩,٧
أخرى (رغبة ذاتية)	٥٩	١٨,٦
المجمـوع	٣١٨	١٠٠,٠

جدول رقم ١٣ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لمكان السكن .

مكان السكن	العدد	النسبة المئوية
السكن الجامعي	١٧٧	٥٥,٥
خارج سكن الجامعة	١٤٢	٤٤,٥
المجموع	٣١٩	١٠٠,٠

جدول رقم ١٤ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للمدة التي قضوها في الجامعة .

الخبرة في الجامعة	العدد	النسبة المئوية
أقل من سنة	٥٣	١٦,٦
من ١ ـ ٢	٨٦	٢٧,٠
٣ ـ ٤	١٤٨	٤٦,٤
٥ سنوات فأكثر	٣٢	١٠,٠
المجموع	٣١٩	١٠٠,٠

جدول رقم ١٥ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للتخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	١٠٩	٣٤,٤
أدبي	٢٠٨	٦٥,٦
المجموع	٣١٧	١٠٠,٠

جدول رقم ١٦ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا للمعدل التراكمي في الجامعة.

المعدل التراكمي	العــــدد	النسبـة المئويـة
مقبــول	٥٥	١٧,٥
جيِّــد	١٨٩	٦٠,٠
جيِّد جدًّا	٦١	١٩,٤
ممتــاز	١٠	٣,١
المجمــوع	٣١٥	١٠٠,٠

جدول رقم ١٧ . توزيع أفراد عيِّنة الطلاب طبقًا لحجم الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي.

الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي	العــــدد	النسبـة المئويـة
بدرجـة كبـيرة	١٦	٥,١
بدرجـة متوسطـة	١٣٤	٤٢,٥
لا أستفيـد	١٦٥	٥٢,٤
المجمــوع	٣١٥	١٠٠,٠

أداة البحــث

في ضوء الـدراسـات ذات الصلة بمـوضوع البحث، تم تصميم استبانتين لجمع معلومات هذه الدراسة، كل واحدة منهما مكونة من أربعة أقسام. يختلف القسمان الأول والثاني في الاستبانتين باختلاف طبيعة المبحوثين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ويتفق القسمان الثالث والرابع في عدد الفقرات وفي المحتوى.

يتعلق القسم الأول في الاستبانتين بمعلومات عامة عن المبحوثين (التغيرات الديموغرافية)، ويحتوي القسم الثاني فيهما على ست فقرات تحدد أهم المشكلات الإرشادية، يجاب عنها بإحدى الكلمتين، نعم، أو لا. وتأتي الحلول المقترحة لتطوير العملية الإرشادية وتحسينها في القسم الثالث، حيث طرح الباحث اقتراحًا يحدد آراء المبحوثين تجاه استحداث مركز إرشادي في جامعة الملك سعود، يجاب عنه بإحدى الكلمتين، نعم أو لا. كما ترك المجال مفتوحًا للمبحوثين لاقتراح ما يرونه مناسبًا لتطوير تلك العملية وتحسينها. ويحدد القسم الرابع إحدى عشرة وظيفة من وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية، يجاب عن الوظائف الحالية، بأحد الاختيارات: تستخدم دائمًا وتأخذ درجة واحدة، تستخدم أحيانًا وتأخذ درجتين، لا تستخدم وتأخذ ثلاث درجات. ويجاب عن المستقبلية بأحد الاختيارات: مهمة جدًا وتأخذ درجة واحدة، مهمة وتأخذ درجتين، غير مهمة وتأخذ ثلاث درجات.

صدق أداة البحث وثباتها

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، عرضت الاستبانتان على خمسة محكمين في حقل التربية، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي. ونتيجة لآرائهم استبدلت بعض الفقرات، وعدل بعضها لتصبح فقراتها مناسبة لتقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية.

كما تم قياس ثبات أداتي الدراسة باستخدام معامل ألفا «كرونباخ» Cronbach Alpha، وأظهرت النتيجة أن استبانة أعضاء هيئة التدريس تتميز بدرجتي ثبات بلغت ٠,٩١ للوظائف الحالية، و٠,٨٠ للمستقبلية، كما أن استبانة الطلاب تميزت أيضًا بدرجتيْ ثبات بلغت للوظائف الحالية ٠,٨٣، والمستقبلية ٠,٨٠.

نتائج الدراسة

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والرتب rank لتقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وتحديد درجة أهميتها في المستقبل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

جدول رقم ١٨ . وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = ١٠٤) والطلاب (ن = ٣١٩).

الوظيفة	الوظيفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس				الوظيفة من وجهة نظر الطلاب			
	الوظيفة الحالية		الوظيفة المستقبلية		الوظيفة الحالية		الوظيفة المستقبلية	
	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة
تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج	١,٣٥٦	٥	٢,٥١٩	١١	١,٢٦٥	١	٢,٦٤٥	٦
مساعدة الطلاب في معرفة كيفية تحسين تحصيلهم الأكاديمي	١,٢٦٣	٤	٢,٠٠٠	٣	١,٣٣٤	٣	٢,٥٦٢	٤
مساعدة الطلاب في تخطيط براجحهم الدراسية اللازمة للتخرج	١,١١٦	١	١,٨٣٨	٢	١,٣٨٢	٤	٢,٤٨٢	٣
تعريف الطلاب بأنظمة الجامعة الأكاديمية	١,٣٥٧	٦	٢,٠٦٠	٤	١,٥٤٨	٦	٢,٤٤٣	٢
تعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة في الجامعة	١,٦٨٠	١١	٢,٤٥٠	٨	١,٨١٣	١١	٢,٦٦٩	٩
مساعدة الطلاب في اختيار التخصص المناسب لقدراتهم وميولهم	١,٢١٢	٣	٢,٢٠٦	٥	١,٢٨٠	٢	٢,٦٥٢	٧
مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الخاصة	١,٥٧١	١٠	٢,٥٠٠	١٠	١,٦٠١	٧	٢,٧٢٥	١١
مساعدة الطلاب في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا	١,٢٠٠	٢	١,٦٨٦	١	١,٥١٠	٥	٢,٣١٩	١
تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو العمل	١,٤٧٠	٨	٢,٤١٧	٧	١,٦٥٤	٩	٢,٦٥٧	٨
تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو قيم المجتمع	١,٣٧٠	٧	٢,٣٦٣	٦	١,٦١١	٨	٢,٥٩٥	٥
تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو فهم البيئة المحيطة بهم	١,٥٠٥	٩	٢,٤٩٥	٩	١,٧٢٨	١٠	٢,٦٧٦	١٠

يوضح جدول رقم ١٨ أن أعضاء هيئة التدريس والطلاب قوّموا الوظائف الحالية، وحددوا الوظائف المستقبلية حسب أهميتها.

واستخدم أسلوب تحليل التباين لمعرفة الفروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب تجاه وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية. يوضح جدول رقم ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو وظائف المرشد الحالية والمستقبلية.

جدول رقم ١٩ . تحليل التباين لحساب دلالة اختلاف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو وظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية.

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الوظيفة الحالية	بين المجموعات	١	١١٣٥,٦٣٦	١١٣٥,٦٤٠	٤٧,٨٤٠*
	داخل المجموعات	٤١٨	٩٩٢٢,٥٥٥	٢٣,٧٤٠	
	الكلي	٤١٩	١١٠٥٨,١٩٠		
الوظيفة مستقبلاً	بين المجموعات	١	١٦٣,٢٨٧	١٦٣,٢٨٧	١٠,٧٥٠*
	داخل المجموعات	٤١٠	٦٢٢٦,٨١٨	١٥,١٨٧	
	الكلي	٤١١	٦٣٩٠,١٠٥		

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات، طبِّق اختبار «ت» T Test. يوضح جدول رقم ٢٠ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الحالية والمستقبلية.

جدول رقم ٢٠ . الفرق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو وظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باستخدام اختبار «ت» والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

المتغيرات	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الوظيفة
أساتذة	١٠٤	٤١٨	٢٤,٠٣٩	٥,٢٦٦	٦,٩٢ *	الحالية
طلاب	٣١٦		٢٧,٨٤٨	٤,٧٣٧		
أساتذة	١٠١	٤١٠	١٤,٧٣٣	٣,٢٧١	٣,٢٨*	المستقبلية
طلاب	٣١١		١٦,١٩٦	٤,٠٧٩		

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

واستخدم أسلوب تحليل التباين لتحديد دلالة فرق المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس تجاه تقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية. يوضح جدول رقم ٢١ نتائج تحليل التباين ومنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس، وتقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، عدا الجنسية (سعودي وغير سعودي) حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسية وتقويم وظائف المرشد الحالية. ولتحديد دلالة فرق ذلك المتغير طبّق اختبار «ت» T Test ، ويوضح جدول رقم ٢٢ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات.

كما استخدم أسلوب تحليل التباين لتحديد دلالة فرق المتغيرات الديموغرافية للطلاب نحو تقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، ويظهر جدول رقم ٢٣ نتائج تحليل التباين ومنها يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الجنسية (سعودي وغير سعودي)، والتخصص (علمي وأدبي)، ودرجة الاستفادة من الإرشاد (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا أستفيد) وتقويم وظائف المرشد الحالية، كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متغير الجنسية وتحديد الوظيفة المستقبلية، ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتغيرات الأخرى ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية. ولتحديد دلالة فروق المتغيرات استخدم اختبار «ت». ويوضح جدول رقم ٢٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين

جدول رقم ٢١ . تحليل التباين لحساب أثر المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس، على تقويمهم لوظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية (ن = ١٠٤).

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية				الوظيفة المستقبلية			
		درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
العمر	بين المجموعات	٣	٢٢,٩٨٤	٧,٦٦٢	٠,٢٦٠	٣	٩,٤٠٥	٣,١٣٥	٠,٢٩٩
	داخل المجموعات	٦٩	٢٠٣٦,٠٣١	٢٩,٥٠٨		٦٩	٧٢٦,١٥٦	١٠,٥٢٤	
	الكلي	٧٢	٢٠٥٩,٠١٤			٧٢	٧٣٥,٥٦٢		
الجنسية	بين المجموعات	١	٢٤١,١٥٨	٢٤١,١٥٨	٩,٦١٧*	١	١,٠٢١	١,٠٢١	٠,٠٩٦
	داخل المجموعات	٩٩	٢٤٨٢,٤٨٦	٢٥,٠٧٦		٩٦	١٠١٦,٩٨٠	١٠,٥٩٤	
	الكلي	١٠٠	٢٧٢٣,٦٤٤			٩٧	١٠١٨		
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١	١,٤٤٦	١,٤٤٦	٠,٠٥٢	١	٦,٥٣٥	٦,٥٣٥	٠,٦٠٩
	داخل المجموعات	١٠٢	٢٨٥٤,٤٠٠	٢٧,٩٨٤		٩٩	١٠٦٣,٢٤٧	١٠,٧٤٠	
	الكلي	١٠٣	٢٨٥٥,٨٤٦			١٠٠	١٠٦٩,٧٨٢		
البلد المتخرج منه	بين المجموعات	٣	٩٠,٠٠٢	٣٠,٠٠١	١,٠٨٥	٣	٢٥,٠٩٧	٨,٣٦٦	٠,٧٩٦
	داخل المجموعات	٩٢	٢٥٤٤,٤٩٨	٢٧,٦٥٨		٨٩	٩٣٥,٦٣٤	١٠,٥١٣	
	الكلي	٩٥	٢٦٣٤,٥٠٠			٩٢	٩٦٠,٧٣٢		

تابع جدول رقم ٢١.

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية				الوظيفة المستقبلية			
		درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الرتبة العلمية	بين المجموعات	١	٥,٢٧٠	٥,٢٧٠	٠,١٩٩	١	٠,٥٩٤	٠,٥٩٤	٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	٦٦	١٧٤٦,٢٠١	٢٦,٤٥٨		٦٤	٧٢٥,١٦٤	١١,٣٣١	
	الكلي	٦٧	١٧٥١,٤٧١			٦٥	٧٢٥,٧٥٨		
الخبرة في الإرشاد	بين المجموعات	٣	٩٢,٥٨٩	٣٠,٨٦٣	١,١٤٤	٣	٥٦,٣٧٠	١٨,٧٩٠	١,٨٨٤
	داخل المجموعات	٨٧	٢٣٤٧,٨٧٣	٢٦,٩٨٧		٨٥	٨٤٧,٧٢١	٩,٩٧٣	
	الكلي	٩٠	٢٤٤٠,٤٦٢			٨٨	٩٠٤,٠٩٠		
عدد الطلاب عند المرشد	بين المجموعات	١	٢٥,٨٣٥	٢٥,٨٣٥	٠,٩٤٢	١	٠,٣٨٩	٠,٣٨٩	٠,٠٣٩
	داخل المجموعات	٥٧	١٥٦٤,١٦٥	٢٧,٤٤٢		٥٧	٥٨٢,٨٣٢	١٠,٢٢٥	
	الكلي	٥٨	١٥٩٠,٠٠٠			٥٨	٥٨٣,٢٢١		

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول رقم ٢٢ . دلالة الفرق بين متغير الجنسية (سعودي وغير سعودي) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس وتقويمهم للوظائف الحالية .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت
سعودي	٥٠	٩٩	٢٥,٦٢	٥,١	٣,١*
غير سعودي	٥١		٢٢,٥٣	٤,٩	

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

متغيري الجنسية والتخصص وتقويم وظائف المرشد الحالية وبين متغير التخصص ووظائف المرشد المستقبلية . واستخدم اختبار «شيفي» Scheffe لتحديد الفرق بين متوسطات درجة الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي . فظهر أن متوسط من يستفيد بدرجة كبيرة بلغ ٢٣,٧٣٣ ومتوسط درجة من يستفيد بدرجة متوسطة ٢٦,٩٧٨ ، ومتوسط من لا يستفيد ٢٨,٩٥١ .

كما استخدمت النسب المئوية لمعرفة أهم المشكلات الإرشادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ورتبت حسب أهميتها كما يلي :

١ - عدم إمكانية توقع المرشد للمقررات التي ستقدَّم للطلاب في الفصول القادمة يعوق وضع خطة متكاملة لتخرج الطالب عند ٨٨ (٨٩,٨٪) من أعضاء هيئة التدريس .

٢ - الحاجة إلى وجود سجل عن حالة الطالب في مختلف المراحل التعليمية عند ٨٥ (٨٢,٥٪) من أعضاء هيئة التدريس .

٣ - لا يحتاج الطالب مرشده إلا للتوقيع على نموذج التسجيل عند ٦٧ (٦٦,٣٪) من أعضاء هيئة التدريس .

٤ - عدم وضوح الهدف من الإرشاد الأكاديمي عند ٥٩ (٥٧,٣٪) من أعضاء هيئة التدريس .

جدول رقم ٢٣ . تحليل التباين لحساب أثر المتغيرات الديموغرافية للطلاب على تقويمهم لوظيفة المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية (ن = ٣١٩).

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية: درجة الحرية	الوظيفة الحالية: مجموع المربعات	الوظيفة الحالية: متوسط المربعات	الوظيفة الحالية: قيمة ف	الوظيفة المستقبلية: درجة الحرية	الوظيفة المستقبلية: مجموع المربعات	الوظيفة المستقبلية: متوسط المربعات	الوظيفة المستقبلية: قيمة ف
العمر	بين المجموعات	٣	١١٢,٤٨٦	٣٧,٤٩٥	١,٧٠٦	٣	٣٧,٤٨٩	١٢,٤٩٦	٠,٧٥٠
	داخل المجموعات	٣١١	٦٨٣٦,١٦٨	٢١,٩٨١		٣٠٦	٥٠٩٢,٤٥٩	١٦,٦٤٢	
	الكلي	٣١٤	٦٩٤٨,٦٥٤			٣٠٩	٥١٢٩,٩٤٨		
الحالة الاجتماعية	بين المجموعات	١	١٣,٧٨٦	١٣,٧٨٦	٠,٦١٤	١	٢٦,٤٢٠	٢٦,٤٢٠	١,٩٥١
	داخل المجموعات	٣١٤	٧٠٥٢,٩٢٣	٢٢,٤٦٢		٣٠٩	٥١٣٠,٦١٥	١٦,٦٠٤	
	الكلي	٣١٥	٧٠٦٦,٧٠٩			٣١٠	٥١٥٧,٠٣٥		
العمل	بين المجموعات	١	٥,٣٧٠	٥,٣٧٠	٠,٢٣٩	١	١٦,٢١٢	١٦,٢١٢	٠,٩٧٤
	داخل المجموعات	٣١٣	٧٠٣٧,٧٥٩	٢٢,٤٨٥		٣٠٨	٥١٢٦,٣٠٨	١٦,٦٤٤	
	الكلي	٣١٤	٧٠٤٣,١٣٠			٣٠٩	٥١٤٢,٥١٩		
الجنسية	بين المجموعات	١	١٠٤,٢٣٤	١٠٤,٢٣٤	٤,٨٤٩	١	١٤,٤٤٢	١٤,٤٤٢	٠,٨٩٠
	داخل المجموعات	٣١٢	٦٧٠٦,٤٤٤	٢١,٤٩٥		٣٠٨	٤٩٩٣,٣٦٨	١٦,٢١٢	
	الكلي	٣١٣	٦٨١٠,٦٧٨			٣٠٩	٥٠٠٧,٨١٠		
سبب اختيار كلية التربية	بين المجموعات	٣	٤٦,٥٨٢	١٥,٥٢٧	٠,٧٢٥	٣	٤٢,١٢١	١٤,٠٤٠	٠,٨٣٩
	داخل المجموعات	٢٥٢	٥٣٩٩,١٩٦	٢١,٤٢٥		٢٤٨	٤١٥١,٤٨٢	١٦,٧٤٠	
	الكلي	٢٥٥	٥٤٤٥,٧٧٧			٢٥١	٤١٩٣,٦٠٣		

تابع جدول رقم ٢٣ .

المتغيرات	مصدر التباين	الوظيفة الحالية: درجة الحرية	الوظيفة الحالية: مجموع المربعات	الوظيفة الحالية: متوسط المربعات	الوظيفة الحالية: قيمة ف	الوظيفة المستقبلية: درجة الحرية	الوظيفة المستقبلية: مجموع المربعات	الوظيفة المستقبلية: متوسط المربعات	الوظيفة المستقبلية: قيمة ف
السكن	بين المجموعات	١	٤٩,٧٥٤	٩,٧٥٤	٢,٢٢٤	١	٠,٠٦١	٠,٠٦١	٠,٠٤
	داخل المجموعات	٣١١	٦٩٥٧,٣٣٩	٢٢,٣٧١		٣٠٧	٥١٣٩,١٥٠	١٦,٧٤٠	
	الكلي	٣١٢	٧٠٠٧,٠٩٣			٣٠٨	٥١٣٩,٢١١		
عدد السنوات في الجامعة	بين المجموعات	٣	٤٦,١٠١	١٥,٣٦٧	٠,٦٨٣	٣	٢٦,٦٠٥	٨,٨٦٩	٠,٥٣١
	داخل المجموعات	٣١٢	٧٠٢٠,٦٠٨	٢٢,٥٠٢		٣٠٧	٥١٣٠,٤٣٠	١٦,٧١٢	
	الكلي	٣١٥	٧٠٦٦,٧٠٩			٣١٠	٥١٥٧,٠٣٥		
التخصص	بين المجموعات	١	٩١,٦٠٦	٩١,٦٠٦	٤,١١١*	١	٧٥,٣٧٠	٧٥,٣٧٠	٤,٥٦٧
	داخل المجموعات	٣١١	٦٩٣٠,٩٢٥	٢٢,٢٨٦		٣٠٧	٥٠٦٦,٤٨١	١٦,٥٠٣	
	الكلي	٣١٢	٧٠٢٢,٥٣١			٣٠٨	٥١٤١,٨٥١		
المعدل التراكمي	بين المجموعات	٣	٢٦,٦٧٢	٨,٨٩١	٠,٣٩٠	٣	١٣,٣٨٩	٤,٤٦٣	٠,٢٧٣
	داخل المجموعات	٣٠٨	٧٠٢٥,٨٣٨	٢٢,٨١١		٣٠٣	٤٩٥٢,٦٥٦	١٦,٣٤٥	
	الكلي	٣١١	٧٠٥٢,٥١٠			٣١٦	٤٩٦٦,٠٤٦		
الاستفادة من الإرشاد	بين المجموعات	٢	٥٥٣,٧٤٤	٢٧٦,٨٧٢	١٣,٢٦٩**	٢	٣٤,٣٩٥	١٧,١٩٧	١,٠٣٨
	داخل المجموعات	٣٠٩	٦٤٤٧,٤٧٤	٢٠,٨٦٦		٣٠٤	٥٠٣٤,٦٤٨	١٦,٥٦١	
	الكلي	٣١١	٧٠٠١,٢١٨			٣٠٦	٥٠٦٩,٠٤٦		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .　　** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

جدول رقم ٢٤ . دلالة الفرق بين متوسطات متغير الجنسية (سعودي وغير سعودي) ومتغير التخصص (علمي وأدبي)، وتقويم الوظيفة حاليًا وتحديدها مستقبلاً من وجهة نظر الطلاب.

المتغيرات	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الوظيفة
سعـــودي	٢٩٣	٣١٢	٢٨,٠٦٨	٤,٤٥	٢,٢*	حـالـيًا
غير سعودي	٢١		٢٥,٧٦٢	٦,٨		
علمي	١٠٩	٣١١	٢٨,٥٩٦	٤,٢١	٢,٠٣*	حـالـيًا
أدبـي	٢٠٤		٢٧,٤٦١	٢,٩٧		
علمي	١٠٧	٣٠٧	١٦,٨٦	٤,١٩	٢,١٤*	مستقبلاً
أدبـي	٢٠٢		١٥,٨٢	٣,٩٩		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

٥ ـ عدم تنفيذ ما يقترحه المرشد من مواد للتسجيل يؤدي إلى عدم الاهتمام بنوعية ما يسجله الطالب عند ٥٢ (٥١,٢٪) من أعضاء هيئة التدريس.

٦ ـ العبء التدريسي الكبير يمنع ٥٠ (٤٨,٥٪) من أعضاء هيئة التدريس من القيام بالعملية الإرشادية كما ينبغي.

واستخدم الباحث أيضًا النسب المئوية لمعرفة أهم المشكلات الإرشادية من وجهة نظر الطلاب، وتم ترتيبها حسب أهميتها كما يلي:

١ ـ تسجيل المواد يتم حسب إمكانية الشعب المفتوحة وليس حسب ما يقترحه المرشد الأكاديمي عند ٢٨٢ طالبًا (٩٠,١٪).

٢ ـ لا يحتاج الطالب مرشده إلاَّ للتوقيع على نموذج التسجيل عند ٢٣٣ طالبًا (٧٣,٧٪).

٣ ـ المرشد الأكاديمي لا يوجد في مكتبه في الأوقات المناسبة للطلاب عند ١٨٧ (٥٩,٦٪).

٤ ـ عدم وضوح الهدف من الإرشاد الأكاديمي عند ١٣٦ طالبًا (٤٤٪).

٥ ـ العلاقة بين الطالب ومرشده غير جيِّدة عند ٦١ طالبًا (١٩,٦٪).

٦ ـ يخجل الطالب من مقابلة مرشده الأكاديمي عند ٣٠ طالبًا (٩,٨٪).

مناقشة النتائج

ينص سؤال البحث الأول على: ما وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ١٨ قوَّم أعضاء هيئة التدريس وظائف المرشد الحالية، وحددوا وظائفه المستقبلية حسب أهميتها. فالوظيفتان الحاصلتان على الرتبتين الأولى والثانية — على سبيل المثال — في وظائف المرشد الحالية وهما: مساعدة الطلاب في تخطيط برامجهم الدراسية اللازمة للتخرج، ومساعدتهم في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا، حصلتا أيضًا على الرتبتين نفسيهما في قائمة الوظائف المستقبلية مع اختلاف في ترتيبهما حيث حصلت الوظيفة الأولى على الرتبة الثانية وحازت الوظيفة الثانية على الرتبة الأولى في قائمة الوظائف المستقبلية. لعلَّ السبب في تراجع الأولى وتقدم الثانية يعود إلى أن مساعدة الطلاب في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا ستزداد أهمية في المستقبل. وفي الواقع تعد الوظيفتان ضروريتين في مساعدة الطلاب بصفة مستمرة، ويؤيد ذلك حصولهما على مركز الصدارة في قائمتي الوظائف الحالية والمستقبلية.

أما الوظيفتان الحاصلتان على أقل درجة في قائمة وظائف المرشد الحالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهما: مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الخاصة؛

وتعريفهم بالخدمات المتوافرة في الجامعة. كما حصلت أولاهما على الرتبة نفسها في قائمة الوظائف المستقبلية، وهذا دليل على أن درجة أهميتها واحدة حاليًا ومستقبلاً، ولكن ثانيتهما قومت بدرجة أعلى لتحتل الرتبة الثامنة في قائمة الوظائف المستقبلية. ومعنى ذلك أن تعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة في الجامعة يعد أكثر أهمية من الوظيفة الحاصلة على أقل درجة في قائمة الوظائف المستقبلية وهي: تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج.

ويظهر جدول رقم ١٨ أيضًا أن الطلاب قوموا وظائف المرشد الحالية، وحددوها مستقبلاً حسب أهميتها. فالوظيفتان الحاصلتان على الرتبتين الأولى والثانية في قائمة الوظائف الحالية وهما: تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج، ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب لقدراتهم وميولهم، ولكن تلك الوظيفتين تراجعتا لتحتلا الرتبتين السادسة والسابعة على التوالي في قائمة الوظائف المستقبلية. وهذا يعني أن الوظيفتين الحاصلتين على الرتبتين الأولى والثانية في قائمة الوظائف المستقبلية وهما: مساعدة الطلاب في اختيار المواد الواجب تسجيلها فصليًا، وتعريفهم بأنظمة الجامعة الأكاديمية ستكونان أكثر أهمية في المستقبل من وجهة نظر الطلاب. ويؤكد صحة ذلك توافق وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيب الوظيفة الأولى في مركز الصدارة في قائمتي الوظائف المستقبلية.

أما الوظيفتان الحاصلتان على أقل درجة في قائمة الوظائف الحالية من وجهة نظر الطلاب فهما: تنمية اتجاهات إيجابية في أنماط سلوك الطلاب نحو فهم البيئة المحيطة بهم، وتعريفهم بالخدمات المتوافرة في الجامعة. وحصلت الوظيفة الأولى على الرتبة نفسها في قائمة الوظائف المستقبلية، ولكن الوظيفة الثانية قومت بدرجة أعلى لتحصل على الرتبة التاسعة في قائمة الوظائف المستقبلية. ذلك يعني أن تعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة في الجامعة يعد أكثر أهمية من الوظيفة الحاصلة على أقل درجة في قائمة الوظائف المستقبلية وهي: مساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم الخاصة. ويتبين أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب اتفقت على إعطاء الوظيفة الخاصة بتعريف الطلاب بالخدمات المتوافرة بالجامعة درجة أعلى في قائمتي الوظائف المستقبلية مقارنة برتبتها في قائمة الوظائف الحالية.

وهكـذا قوَّم أعضـاء هيئـة التدريس والطلاب وظائف المرشد الأكاديمي الحالية، وحددوا وظائفه المستقبلية بدرجات شبه متقاربة بصورة عامة، ولكن نظرة الطلاب لتلك الوظائف كانت أكثر واقعية. لعل ذلك يعود إلى أن الطلاب هم المتأثرون بعملية الإرشاد الأكاديمي، وتهمهم درجة الاستفادة منها حسب أولوياتها. وهذه النتائج تؤكد نتائج دراسة مقصود، كما تتفق جزئيًّا مع نتائج دراسة «روبنسون» Robinson.

ينص السؤال الثاني على: هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية؟

بيَّنت نتائج جدول رقم ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو تقويم وظائف المرشد الحالية، وتحديد وظائفه المستقبلية، كما طبق اختبار «ت» T. Test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب تجاه تقويم تلك الوظائف. ويوضح جدول رقم ٢٠ وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطات وجهات نظرهم ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية. ومن ذلك يظهر أن أعضاء هيئة التدريس قوَّموا وظائف المرشد الحالية وحددوا وظائفه المستقبلية بدرجة أعلى مما فعله الطلاب. وربما يعود ذلك إلى أن التأهيل والخبرة التربوية لأعضاء هيئة التدريس أدَّيا إلى تقويمهم تلك الوظائف بدرجة أهمية أعلى مما قومها بها الطلاب.

ينص السؤال الثـالث على: هل تختلف وجهـات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو وظائف المرشد الأكاديمي الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية؟

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٢١ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين المتغـيرات الـديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس تجاه تقويم وظائفه الحالية وتحديد وظائفه المستقبلية، عدا الجنسية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين الجنسية ودرجة تقويم الوظائف الحالية، كما طبق اختبار «ت» فأوضح جدول رقم ٢٢ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات الجنسية ودرجة تقويم الوظائف الحالية، ويظهر أن أعضاء هيئة

التدريس من غير السعوديين قوَّموا وظائف المرشد الحالية بدرجة أعلى مما قومها بها زملاؤهم السعوديون.

ينص السؤال الرابع على: هل تختلف وجهات نظر الطلاب تجاه وظائف المرشد الحالية والمستقبلية باختلاف المتغيرات الديموغرافية؟

أظهرت نتائج جدول رقم ٢٣ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتغيرات الجنسية (سعودي وغير سعودي)، والتخصص (علمي وأدبي)، ودرجة الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا أستفيد) من ناحية، وتقويم وظائف المرشد الحالية من ناحية أخرى، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متغير الجنسية وتقويم الوظيفة المستقبلية، ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المتغيرات الأخرى ووظائف المرشد الحالية والمستقبلية.

ولتحديد دلالة الفروق بين متوسطات المتغيرات استخدم اختبار «ت» كما يوضحه جدول رقم ٢٤ حيث توجد فروق دالة إحصائيًّا أيضًا بين متغيري الجنسية والتخصص وتقويم وظائف المرشد الحالية وبين متغير التخصص وتحديد وظائف المرشد المستقبلية. ذلك يعني أن الطلاب غير السعوديين قوَّموا وظائف المرشد الحالية بدرجة أعلى مما قوَّمها بها زملاؤهم السعوديون، كما أن الطلاب في الحقل الأدبي قوَّموا وظائفه الحالية والمستقبلية بدرجة أعلى مما قوَّمها بها زملاؤهم في الحقل العلمي.

أما درجة الاستفادة من الإرشاد الأكاديمي فأظهر اختبار «شيفي» أن من يستفيد من الطلاب بدرجة كبيرة قوَّموا وظائف المرشد الحالية بدرجة أعلى مما قوَّمها بها من يستفيد بدرجة متوسطة ومن لا يستفيد، كم أن من يستفيد بدرجة متوسطة قوَّموا تلك الوظائف بدرجة أعلى مما قوَّمها بها من لا يستفيد.

ينص السؤال الخامس على: ما أهم المشكلات المعوقة لخدمات الإرشاد الأكاديمي؟

أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس قوَّموا أهم المشكلات التي يواجهها تطبيق الخدمات الإرشادية، كما تم ترتيبها حسب أهميتها، فالمشكلتان اللتان حصلتا على أعلى درجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هما: عدم إمكانية توقع المرشد للمقررات التي ستقدم للطلاب في الفصول القادمة يعوق وضع خطة متكاملة لتخرج الطالب، والحاجة إلى وجود سجل عن حالة الطالب في مختلف المراحل التعليمية.

فالمشكلة الأولى مشكلة مؤسسية تنظيمية يعاني منها الطلاب والمرشدون، ولعل التنسيق والتعاون بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل يسهم في حلها بصورة عملية. والمشكلة الثانية مشكلة تنظيمية يعاني منها الطلاب والمرشدون في مختلف مراحل التعليم. فالعلاقة بين مراحل التعليم العام (روضة ـ ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) تعدُّ شبه معدومة، حيث لا يوجد سجل عن حالة الطالب النفسية والصحية والعلمية والاجتماعية والرياضية يمكن الاعتماد عليه عند دراسة حالته منذ أن التحق بالتعليم لمساعدته في التغلب على ما يواجهه من مشكلات والتعرف على قدراته وميوله وتوجيهه لاختيار التخصص الملائم لقدراته وميوله.

أما المشكلتان اللتان قوِّمتا بأقل درجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهما: عدم تنفيذ ما يقترحه المرشد من مواد للتسجيل يؤدي إلى عدم الاهتمام بنوعية ما يسجله الطالب، والعبء التدريسي الكبير يمنع أعضاء هيئة التدريس من القيام بالعملية الإرشادية كما ينبغي.

إن حصول هاتين المشكلتين على أقل درجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا يعني أنهما غير مهتمين، أو أنهما قليلتا الأهمية أو أن حدوثهما نادر. فالواقع المعاش يؤكد أن الطالب لا يتمكن من تسجيل ما اقترحه مرشده لقلة الشعب المفتوحة، وكثرة الطلاب الراغبين في التسجيل، ولرغبة الطالب في ضمان تسجيله يقبل بما يجد في الشعب المفتوحة من مواد قد لا تكون لها علاقة بتخصصه العلمي، وتحت تلك الظروف المؤلمة حقًا، يقبل المرشد بالأمر الواقع ويترك الطالب يسجل ما يراه ثم يكتفي بالتوقيع على نموذج التسجيل

دون تدخل في نوعية ما يسجله الطالب. لعل مركزية التسجيل أدت إلى حدوث مثل تلك المشكلة، وربما يكمن حلها في عملية التنسيق والتعاون بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل، كما أن إعطاء الأقسام صلاحية تسجيل الطلاب في مواد التخصص بطريقة منظمة يسهم في التغلب على كثير من سلبيات التسجيل.

كما أن بعض المرشدين لا يستطيعون المساعدة في إرشاد الطلاب بصورة جيدة نتيجة للعبء التدريسي الكبير الذي يقومون به وحل مثل تلك المشكلة يحتاج إلى إعادة النظر في أولويات وظائف أعضاء هيئة التدريس. فالكثير من المسؤولين الإداريين ينظرون إلى العملية الإرشادية على أنها عملية مكملة وليست أساسية في العمل الأكاديمي. وعدم وجود معايير تقويمية للعملية الإرشادية مقارنة بالعملية التدريسية أو البحثية، وعدم وجود حوافز مادية أو أدبية لمن يقوم بعملية الإرشاد بصورة جيِّدة، أدَّيا أيضًا إلى عدم الاهتمام بالعملية الإرشادية والاكتفاء بالتوقيع على نموذج التسجيل.

كما بيَّنت النتائج أيضًا أن الطلاب قوَّموا أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الخدمات الإرشادية، وتم ترتيبها حسب أهميتها.

فالمشكلتان اللتان قوِّمتا بأعلى درجة من وجهة نظر الطلاب هما: تسجيل المواد يتم حسب إمكانية الشعب المفتوحة ليس حسب ما يقترحه المرشد الأكاديمي، ولا يحتاج الطالب مرشده إلَّا للتوقيع على نموذج التسجيل. فالمعاناة الشديدة التي يقابلها الطلاب عند تسجيل المواد المقترحة من قبل مرشديهم تضطرهم إلى التسجيل حسب إمكانية الشعب المفتوحة، وذلك أدَّى إلى بروز تلك المشكلة لتحتل الرتبة الأولى في قائمة أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب فصليًّا. لعل التنسيق المستمر بين الأقسام وعمادة القبول والتسجيل يؤدي إلى حل تلك المشكلة حلًّا عمليًّا، كما تعد المشكلة الثانية نتيجة طبيعية للمشكلة الأولى والوصول إلى حلٍّ للمشكلة الأولى يؤدي إلى حلِّ الثانية جذريًّا.

والمشكلتان اللتان حصلتا على أقلِّ درجة في قائمة المشكلات هما: العلاقة بين الطالب ومرشده غير جيِّدة، ويخجل الطالب من مقابلة مرشده الأكاديمي، وتقويمهما بأقل

درجة يؤكد أن الطلاب وفّقوا في ترتيب المشكلات الإرشادية ترتيبًا منطقيًّا يتوافق مع ما يشاهد ويسمع في الواقع المعاش. والتغلب على هاتين المشكلتين يكمن في زيادة التفاعل بين الطلاب والمرشدين، وتشجيع الطلاب على زيارة مرشديهم في أوقات وجودهم في مكاتبهم، ودعوة أعضاء هيئة التدريس إلى تفهم مشكلات الطلاب والتعامل معهم بالتي هي أحسن. وتتفق هذه النتائج جزئيًّا مع نتائج دراسة العبدالكريم.

ينص السؤال السادس على: ما أهم الحلول المقترحة لتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

للإجابة عن هذا التساؤل طرح الباحث الاقتراح الآتي: «أرى أن تستحدث الجامعة مركزًا إرشاديًّا يقوم بالإرشاد فيه موظفون متفرغون» يجاب عنه بإحدى الكلمتين، نعم، أو لا.

بيَّنت النتائج أن نسبة ٦٦,٣٪ من أعضاء هيئة التدريس، ونسبة ٨١٪ من الطلاب يرون استحداث مركز إرشادي يقوم بالإرشاد فيه موظفون متفرغون.

كما ترك الباحث سؤالاً مفتوحًا للاقتراحات الفردية، وبالرجوع إلى استبانة أعضاء هيئة التدريس، تبين أن هناك اقتراحات كثيرة بعضها فردية لا تخدم أغراض الدراسة، والبعض الآخر جمعي وربما يخدم أغراض الدراسة ومن أهمها: يقترح أحد عشر عضوًا إصدار معلومات مبسَّطة عن عملية الإرشاد الأكاديمي، ويرى تسعة أن الضرورة تدعو إلى وضع خطة لتخريج الطلاب في مختلف الأقسام، وتلتزم عمادة القبول والتسجيل بتنفيذها فصليًّا. ويقترح تسعة آخرون استحداث مركز إرشادي على مستوى القسم، بينما يؤكد ستة منهم على ألاَّ يتجاوز عدد الطلاب عند المرشد الواحد عشرين طالبًا. ويرى أربعة آخرون أن العلاقة ضعيفة بين عمادة القبول والتسجيل والمرشد الأكاديمي، ويقترح أربعة أيضًا أن تحدَّد واجبات المرشد. ويؤكد أربعة آخرون أن الضرورة تدعو إلى عقد ندوات ولقاءات توضح وظائف المرشد الأكاديمي، ويقترح أربعة منهم أن تقوم الجامعة بتقويم العمل الإرشادي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس.

وبالرجوع إلى استبانة الطلاب، وجد أن هناك اقتراحات قد تخدم أهداف الدراسة ومن أهمها: عقد دورات تدريبية ولقاءات لتعريف المرشدين بواجباتهم من وجهة نظر خمسة وعشرين طالبًا، يتم الإرشاد على مستوى القسم المختص من وجهة نظر ستة عشر طالبًا، توعية الطلاب بأهمية الإرشاد عند أحد عشر طالبًا، إيجاد علاقة جيِّدة بين الطلاب والمرشدين عندسبعة طلاب، وعمل خطة لتخريج الطلاب ويقوم المرشد بتنفيذها عند عشرة طلاب، ينبغي أن يلتزم المرشد بالساعات المكتبية كما يراه خمسة طلاب، إعطاء صلاحيات للمرشدين لتسجيل الطلاب الذين يرشدونهم من وجهة نظر اثني عشر طالبًا، نشر معلومات عن الإرشاد كما يراه أربعة طلاب، يختار الطالب مرشده عند خمسة طلاب، تحدد مهام المرشد من وجهة نظر خمسة طلاب، يستعان بالطلاب القدامى عند خمسة طلاب.

بالإضافة إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسة، يوضح جدول رقم ١٢ أن نسبة ٩٥,٦٪ من عيِّنة الطلاب التحقوا بكلية التربية نتيجة إرشاد الأصدقاء، أو الأسرة، أو بطريقة عشوائية، وأن نسبة ٤,٤٪ فقط التحقوا بها عن طريق إرشاد الأساتذة. لعلَّ ذلك انعكس على عدم تقدم أكثرية الطلاب دراسيًا، حيث أظهرت نتائج جدول رقم ١٦ أن نسبة ٧٧,٥٪ من عيِّنة الطلاب حصلوا على تقدير جيِّد أو مقبول. وبالرغم من جهود كلية التربية الرامية إلى اختيار أفضل الطلاب الحاصلين على تقدير جيِّد جدًا وممتاز، إلا أن قصور العملية الإرشادية تجاه كشف ميول الطلاب وقدراتهم في المرحلة الثانوية، وتوجيههم إلى التخصصات الملائمة لهم، يؤثِّر على تحصيل الكثير، وقد يؤثِّر على مستقبلهم الوظيفي كمربين لشباب الأمة.

الخاتمة

بالإضافة إلى ما سبقت مناقشته عند الإجابة عن أسئلة الدراسة، وما تمَّ اقتراحه من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، فإن الضرورة تدعو إلى التأكيد على ما كشفت الدراسة عنه من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بوظائف المرشد الأكاديمي، وهذا يعني أن الطلاب قوَّموا وظائف المرشد

بدرجة أقل مما قومها بها أعضاء هيئة التدريس. لعلَّ ذلك دليل على عدم استفادتهم من الخدمات الإرشادية الحالية كما ينبغي.

ولذلك برزت أهمية استفادة صانعي القرار، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب من الوظائف الإرشادية المستقبلية التي حددتها نتائج الدراسة، وتطبيقها عمليًا على مجتمع الدراسة، ولكن الحاجة تدعو أيضًا إلى إعادة النظر في وظيفة عضو هيئة التدريس الإرشادية كوظيفة أساسية مثلها مثل وظيفتي البحث والتدريس، والاتفاق على بناء معايير موضوعية لتقويم الوظيفة الإرشادية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس فصليًا، أو سنويًا، وتقديم بعض الحوافز التشجيعية مادية ومعنوية للمبرزين في أداء تلك المهمة.

ويسهم في تطوير العملية الإرشادية وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس أمور منها: عقد دورات تدريبية، وندوات، وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس تركز على إيضاح أهداف الإرشاد الأكاديمي ووظائفه، وعلى كيفية عمل خطة لتخريج الطالب في زمن محدد مراعين الحالة الفردية التي يتميز بها الطالب. يستوجب تحقيق ذلك إيجاد تنسيق وتعاون مستمرين بين الأقسام العلمية وعمادة القبول والتسجيل لتنفيذ ذلك بدقة. بالإضافة إلى التزام عمادة القبول والتسجيل بإصدار نشرات إعلامية، وعقد ندوات مستمرة ودعوة الطلاب إليها لتعريفهم بأهداف الإرشاد الأكاديمي وأهميته في تنمية شخصياتهم، وفي مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم العلمية والخاصة.

المراجع

[١] Crockett, David S., and Randi S. Levitz. *The Current Advising Practices in Colleges and Universities. Developmental Academic Advising.* Washington: Jossey-Bass Publishers, 1984.

[٢] اليونسكو. *تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ للميلاد.* بيروت: المكتب الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٨٠م.

[٣] متولي، مصطفى، و نورالدين عبدالجواد. *التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينتي الرياض والقاهرة.* بحث مقدم لندوة التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم، عقدت

في الفترة من ١٦ ـ ١٨ شعبان ١٤١٠هـ، بالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٤١٠هـ.

[٤] السيد عبدالجواد، عبدالله، وعبدالوهاب أحمد ظفر. «مدى تحقيق نظام الساعات المعتمدة لأهدافه من وجهة نظر المسئولين والمشرفين على تطبيقه.» *رسالة التربية وعلم النفس*، سلسلة علمية محكمة تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، ١٤١٠هـ.

[٥] بخاري، سلطان سعيد مقصود. *الإرشاد الأكاديمي المفهوم والتطبيق في نظام التعليم العالي والعام في المملكة العربية السعودية*. ملخصات البحوث العلمية المقدمة إلى اللقاء السنوي الثاني الذي عقدته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في الفترة من ١٦ ـ ١٨ شعبان ١٤١٠هـ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٠هـ.

[٦] النجار، محمد عبدالعزيز. *ضياء السالك إلى أوضح المسالك*. ط٢. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٧٣م.

[٧] الحسين، زيد بن عبدالمحسن. *من أعلام التربية العربية الإسلامية*. المجلد الأول. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[٨] مدكور، علي أحمد. «الإرشاد والتوجيه الطلابي في الفكر الإسلامي.» بحث مقدم للقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية المنعقد في الفترة من ١٦ ـ ١٨ شعبان ١٤١٠هـ، المنعقد في رحاب جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ.

[٩] Grites, J. Thomas. *Academic Advising: Getting Us Through the Eighties*. Washington, D. C.: The Academic Association of Higher Education, Research Reports no. 7 (1979).

[١٠] Kramer, Howard C. "Incentives for Advising." *Higher Eduction Abstracts*, 24, No. 1 (1988), 72.

[١١] جوهر، صلاح الدين. «الإرشاد الأكاديمي والاختبارات والتقويم في نظام الساعات المكتسبة.» *بحوث ودراسات تربوية*، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٢ (١٩٨٥م)، ص ص ٢١١ ـ ٢٣٤.

[١٢] Ender, Steven C., Roger B. Winston, and Theodore K. Miller. *Academic Advising Reconsidered. Developmental Academic Advising*. Washington: Jossey-Bass Publishers, 1984.

[١٣] الخطيب، محمد شحات. «التوعية المهنية المبكرة للطلاب.» *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية*، م١، ع١، ٢ (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م)، ص ص ٢٣ ـ ٥٤.

[١٤] العبدالكريم، نورة عبدالله محمد. «دراسة بعض مشكلات نظام الساعات المقررة في مركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود.» رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٧هـ.

[١٥] Saleh, Mahmoud A. "An International Perspective on Academic Advising: A Report From Students at a University in Saudi Arabia." *NACADA Journal*, 8 (1988), 46-51.

[١٦] رضا، محمد جواد. *الإصلاح الجامعي في الخليج العربي*. الكويت: الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

[١٧] Andrews, Marti. "Student Advising." *Journal of College Student Personnel*, 28 (1987), 60-65.

[١٨] عاقل، فاخر. «دور الإرشاد والتوجيه المهني في توجيه الطلاب نحو العمل.» *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م٩، ع١ (١٩٨٩م)، ص ص ٨٤ - ٩٤.

[١٩] Sultan, Said Magsood. "A Study of the Undergraduate Academic Advising Program at Umm Al-Qura University." A Dissertation Submitted to Michigan State University in Partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, 1986.

[٢٠] Robinson, B. "Support for Student Learning." In: *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. London: Groom Helm, 1981, 141-61.

Faculty and Students' Perceptions of the Role and Problems of Advising at the College of Education, King Saud University

Ali S. Al-Karni
Assistant Professor of Educational Administration, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The study identifies the role and problems of academic advising as perceived by faculty advisers and students. To achieve this aim all faculty and a random sample of students were requested to participate in answering a questionnaire which was developed for the study. Means, percentage, rank order, standard deviation, analysis of vairance and T-test were used to analyse the data collected. Results revealed that faculty and students rated the role of advising according to its importance and clarifed its problems. A significant difference was found between faculty and students regarding their ratings of the role of academic advising. No significant difference was found between the demographic variables of the faculty and the advising role, exempt nationality– (Saudi and non-Saudi). A significant difference was found between some students' demographic variables and the role of advising.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٦١ ـ ٥٨٢ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

التربية البدنية في التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات

عبدالوهاب محمد النجار*، يحيى كاظم النقيب و هزاع محمد الهزاع*****

** أستاذ و ** أستاذ مساعد و *** أستاذ مشارك والمشرف على القسم، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بحث التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور للتعرف على إيجابياتها وسلبياتها وتقديم الاقتراحات التي تساعد على تحسينها. وقسمت الدراسة إلى ثلاثة محاور هي: عرض أهمية التربية البدنية ومكانتها، ودراسة واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة، وتقديم برنامج مقترح لتحسينها. وتضمَّن المحور الأول توضيح أهمية التربية البدنية كجزء مهم من التربية العامة والدور الذي تقوم به في إعداد المواطن الصالح وما ينتج عنها من مردود اجتماعي ونفسي وعقلي وروحي، والدور المتميز الذي يؤكد عليه الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة في التنمية والتطوير المتكامل للفرد. وتضمَّن المحور الثاني دراسة ميدانية لوضع التربية البدنية في ١٣ مدرسة في الرياض طبِّقت النظام المطور لمدة تراوحت من ١ ـ ٣ سنوات. وتبيَّن من هذه الدراسة أن نسبة عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية إلى عدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في الفصل الدراسي هي ٠,٦٧٪ بمدى يتراوح من صفر ـ ١,٩٣. وهي نسبة منخفضة مقارنة بما كانت عليه في النظام التقليدي وهي ٣,٣٣٪ والتي كانت تعتبر أقل مما ينبغي أن تكون عليه. كذلك فقد تبيَّن أن أهداف ومناهج مقرري التربية البدنية غير محددة أو على الأقل غير واضحة للقائمين على التدريس في المدارس، ولا يوجد أسلوب محدد معروف لتقويم الطلاب في هذين المقررين. وتضمن المحور الثالث اقتراح برنامج محدد ومتكامل للتربية البدنية للتطبيق في المدارس الثانوية المطورة، موضحًا فيه الأهداف والمحتويات وأساليب تنظيم التدريس ووسائل التقويم وإعطاء الدرجات.

شهد التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية تطورات عديدة في السنوات العشر الأخيرة. وكان من أبرز هذه التطورات وأحدثها ما أطلق عليه التعليم الثانوي المطور الذي بدأ العمل به منذ عام ١٤٠٦هـ وفي طريقه للتعميم تدريجيًا في مدة لا تتجاوز عشر سنوات [١]. ويقصد بالنظام المطور في التعليم الثانوي ما يعرف بنظام المقررات الدراسية. وهو أسلوب متكامل في تنظيم الدراسة على أساس ترجمة المنهج إلى مقررات دراسية، وتقسيم العام الدراسي إلى عدد من الفصول الدراسية، ويستخدم أسلوبًا في التقويم يتسم بالتنوع والشمول والاستمرار ويطلق على هذا النظام أيضًا اسم «نظام الساعات المعتمدة» [٢].

ويقوم هذا النظام على أساس اعتبار الطالب محور العملية التربوية فيعمل على مساعدته وتوجيهه حسب ميوله وحاجاته ووفق قدراته المختلفة ويتيح له مرونة الاختيار، وفرص التعليم الذاتي [٣]. ومن أهداف نظام الساعات المعتمدة مساعدة الطالب على النمو المتكامل بما يحققه من توازن بين المعرفة الوظيفية الملائمة والاكتساب الفعلي للمهارات الأساسية وبناء الاتجاهات الإيجابية ودعمها لديه [٢].

وقد جاء نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية تطويرًا لنظم التعليم المطبقة في المرحلة الثانوية خاصة النظام التقليدي الذي يقوم على أساس العام الدراسي الكامل والمواد والصفوف الدراسية. وقد شمل هذا التطوير كثيرًا من التغيرات والمستحدثات على مكونات النظام وفي مختلف جوانبه. وكان من ضمن هذه التغيرات ما حدث بالنسبة للتربية البدنية إحدى المواد الدراسية في برامج الدراسة في كل من النظام التقليدي والنظام المطور للتعليم الثانوي.

ويمكن تلخيص التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور في جانبين رئيسين وهما: جعل التربية البدنية مادة اختيارية وليست إجبارية لجميع الطلاب، وتقليص عدد الساعات المخصصة لها وذلك بقصرها على مقررين دراسيين مدة كل منهما ساعتان معتمدتان أي ما يعادل حوالي ٣٠ ساعة دراسية فعلية [٤].

وقد جاءت التغيرات الخاصة بالتربية البدنية على غير ما كان متوقعًا وما يتماشى والاتجاهات التربوية الحديثة ومع ما توضحه البحوث والدراسات في هذا المجال. فتشير الدلائل إلى أهمية وضع التربية البدنية مادة إجبارية لجميع الطلاب في التعليم الثانوي وهذا ما أخذت به كثير من الدول في نظام التعليم الثانوي ومنها دولة الكويت التي تطبق أيضًا نظام المقررات الدراسية أو الساعات المعتمدة في التعليم الثانوي منذ عام ١٩٧٩م [٢، ٣]. وفي دراسة سابقة في هذا المجال توصل النجار وآخرون [٥] إلى ضرورة العمل على زيادة عدد الساعات المخصصة للتربية البدنية في مراحل التعليم المختلفة في المملكة العربية السعودية عما هي عليه في نظام التعليم التقليدي لعدم كفايتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها في العملية التربوية.

ومع هذه المعطيات يبدو أن هناك حاجة لتحليل هذه التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم المطور بطريقة موضوعية واعتمادًا على الواقع في المدارس الثانوية وما أسفر عنه تطبيق هذا النظام في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور مع محاولة تقويم هذه التغيرات بالتعرف على إيجابياتها وسلبياتها وتقديم الاقتراحات التي تساعد على تحسينها وزيادة جدواها. وذلك من خلال محاولة الإجابة عن السؤال التالي: هل التغيرات التي حدثت على التربية البدنية في نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية كانت على طريق التطوير فعلاً؟

ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة فقد تمَّ تقسيمها إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

١ - عرض لأهمية التربية البدنية ومكانتها.

٢ - دراسة لواقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة.

٣ - تقديم برنامج مقترح للتربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة.

وفيما يلي عرض لهذه المحاور الثلاثة متتابعة.

أهمية التربية البدنية ومكانتها

اهتمت الإنسانية عبر عصورها بالتربية البدنية بدرجات مختلفة واستخدمتها لتحقيق أغراض متنوعة. واختلفت أنشطتها من حيث النوع والكم في مختلف العهود والمجتمعات تبعًا للفلسفة السائدة في المجتمع في ذلك الزمن.

وازداد الاهتمام بالتربية البدنية في العصر الحديث فاتسعت ميادينها واحتفظت بصفتها الرئيسة كجزء من مقومات حياة الشعوب والأفراد وظلَّت تعكس فلسفة كل شعب وتقابل احتياجاته لتحقيق الكثير منها.

وتعتبر التربية البدنية جزءًا مهمًّا من التربية العامة، وناحية أساسية بنَّاءة في المناهج الدراسية. فهي وسيلة فعَّالة لإعداد المواطن الصالح فضلاً عن كونها حقًّا طبيعيًّا له في مختلف مراحل حياته. وهي بأوضاعها الجديدة وطرقها الحديثة عامل مهم في بناء كيان الأمة.

وترمي التربية البدنية إلى إكساب الطالب الكفاءة البدنية وما يرتبط بها وينتج عنها من مردود في نواحٍ اجتماعية ونفسية وعقلية وروحية تتناسب ومراحل نموه حتى يكون قادرًا على التكيف للحياة بأقل جهد ممكن وتزويده بروح رياضية واجتماعية عالية. ومن أهم ما تهدف إليه التربية البدنية المدرسية هو الاهتمام والعناية بصحة الطلاب وتنمية مهاراتهم الحركية وذلك عن طريق تربية أجسامهم وإكسابهم القدرة على التحمل والجرأة والجلد وتعليمهم مهارات خاصة تفيدهم في استثمار أوقات فراغهم بما يعينهم على استمرار نموهم السوي والتمتع بترويح بريء فيه تقويم للجسم وتنمية للذوق ومتعة للنفس، وفضلاً عن ذلك، فإن التربية البدنية تسعى إلى تحقيق غرس الصفات الاجتماعية الحميدة والخلقية الرصينة والمقدرة على ضبط النفس في مختلف الظروف والأحوال. وكذلك تدريب الطلاب على العمل التعاوني وممارسة القيادة الرشيدة وحثهم على تقديم الخدمات المفيدة داخل المدرسة

وخارجها وتزويدهم بالمعارف المتعلقة بأثر النشاط البدني على الجسم، وتطوير اتجاهات إيجابية لديهم نحو النشاط البدني، وتربيتهم تربية دينية ضمن إطار المجتمع الإسلامي.

إن مفهوم التربية البدنية بصفة عامة يمكن أن يتضمن ثلاثة جوانب أساسية يكمل بعضها البعض الآخر. وأولها تربية البدن education of the body ويتعلق بتطوير اللياقة البدنية والمهارات الحركية. وثانيها التربية عن طريق البدن education through the body ويتعلق بتطوير الفرد ككل متكامل من خلال ممارسة النشاط البدني وخاصة قيمه وأخلاقه واتجاهاته. . . إلخ. وثالثها، التربية حول البدن education about the body ويتعلق بتطوير الأساس المنطقي للتفكير والفهم وذلك من خلال المعارف التي تقدم للفرد حول أثر الممارسة وشروطها. . . إلخ [٦].

ومن أجل أن تحقق التربية البدنية أهدافها التربوية لا بد أن تتوافر الجوانب الثلاثة الأساسية التي مرَّ ذكرها. فإن اقتصرت التربية البدنية على تربية البدن، وهو ما كان سائدًا خلال النصف الأول من هذا القرن في كل من أوربا وأمريكا وما زال يهيمن على أغلب مدارسنا، فلن يمكن اعتبارها تربوية وفقًا لمعايير العديد من رجال التربية [٧]. وفي هذه الحالة يستحسن أن نطلق عليها اسم التدريب البدني بدلاً من التربية البدنية فالتربية البدنية بصفة أساسية تهتم بعملية التعلم والمعرفة وتطوير الأساس المنطقي للتفكير. وهذا الأمر يتطلب — فيما يتطلب — أن تكون هناك معرفة خبرية بالإضافة إلى المعرفة الإجرائية التي لا تعتبر كافية وحدها في نظر العديد من التربويين [٨].

ومن الطبيعي هنا أن يتساءل البعض لماذا تعتبر التربية البدنية جزءًا مهمًا في تطوير الفرد ونموه؟

وللإجابة عن ذلك نقول إن العديد من التربويين أدركوا القيمة التربوية للتربية البدنية ودورها في تلبية الحاجات الأساسية للفرد واستكمال عملية نموه المتكامل. فما توفره دروس التربية البدنية من فرص حقيقية للتفاعل الطبيعي بين الطلبة بعضهم والبعض الآخر من

جهة وبين الطلبة ومدرسيهم من جهة أخرى وفي ظل إشراف وتوجيه تربوي أمر لا يتوافر في أي مقرر آخر. كما أن الطبيعة الفريدة للممارسة التي تتيحها دروس التربية البدنية تكشف عن حقائق جديدة وتوفر عائدًا للمعلومات بصورة مباشرة لكل من التلميذ والمدرس، الأمر الذي يسهم في تطور العملية التربوية ونجاحها في حالة الاستفادة منها. والتعليم عن طريق الممارسة والخبرات الميدانية أصبح ضرورة حتمية لحياتنا المعاصرة وما تتيحه دروس التربية البدنية من فرص لملاحظة السلوك الإنساني وتعديله لا يمكن أن تعوض بطريق آخر من أنواع التعليم.

إن هذه النظرة الإيجابية عن أهمية التربية البدنية والدور الذي يمكن أن تلعبه في نمو الفرد وتطوره ليست مقتصرة على أفراد محددين أو بلدان معيَّنة. إذ أجمع المتخصصون من جميع الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) على الأهمية الفريدة للتربية البدنية. حيث أشارت إصدارات المنظمة إلى أنها تدرك الدور الذي تنهض به التربية البدنية في إعداد النشء، ترى أن نمو الفرد نموًّا سليمًا متوازنًا واندماجه بشكل منسجم في المجتمع يستلزمان بذل جهد متواصل من أجل التربية البدنية نظرًا لأهميتها في جميع مراحل الحياة. كما تدرك المنظمة الدور العظيم الذي يمكن ويجب أن تؤديه التربية البدنية في تنمية قدرات الفرد البدنية والفكرية والمعنوية تنمية متناسقة وفي تعلم التضامن والروح الرياضية والاحترام المتبادل والتفاهم [٩]. وقد توجت منظمة اليونسكو جهودها الرامية إلى الاهتمام بالتربية البدنية بإعلانها للميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة.

الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة

صدر هذا الميثاق عن المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، وذلك في دورته العشرين بباريس في الحادي والعشرين من نوفمبر / تشرين الثاني ١٩٧٨م. وقد جاء في ديباجة الميثاق أن المؤتمر إذ يذكر بأنه طبقًا لأحكام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فإن كل لكل إنسان حق التمتع بكل الحقوق والحريات الواردة فيه دون أي تمييز. واقتناعًا منه بأن ممارسة كل فرد لحقوقه فعلاً تتوقف إلى حدٍّ بعيد على ما يتاح له من إمكانيات لتنمية وصون قدراته البدنية والذهنية والمعنوية بكامل حريته، وأنه ينبغي بالتالي ضمان وكفالة

اقتنـاع كل إنسان بالتربية البدنية. ويؤكد على أن صيانة وتنمية صفات الإنسان البدنية والذهنية والمعنوية، تؤديان إلى تحسن نوعية الحياة على الصعيدين الوطني والدولي. ويرى المؤتمر أنه ينبغي للتربية البدنية أن تدعم دورها التربوي وتعزز القيم الإنسانية الأساسية التي هي منطلق التنمية الكاملة للشعوب. ويدعو إلى أن تعمل التربية البدنية والرياضة على تعزيز التقارب بين الأفراد والجماعات، فضلاً عن تعزيز المنافسة النزيهة، والتضامن وروح الإخاء، والاحترام والتفاهم المتبادلين، والاعتراف بسلامة الإنسان وكرامته. وإذ يضع في الاعتبار تنوع أشكال التدريب والتعليم في العالم، فإنه على الرغم من اختلاف البنى الوطنية في مجال التربية البدنية والرياضة فإنه يبدو واضحًا أن وظائفها ليست قاصرة على مجال البدن والصحة وحده بل في التنمية الكاملة والمتناسقة للإنسان. ويضع في الاعتبار أيضًا جسامة الجهود التي يتعين بذلها كي يتحول الحق في التربية البدنية والرياضة إلى حقيقة واقعة بالنسبة للبشر جميعًا [١٠].

لقـد أعلن هذا الميثاق بغية وضع تنمية التربية البدنية في خدمة التقدم البشري، وتعزيز تقدمها، وحث الحكومات والمنظمات غير الحكومية المختصة والمربين على الاهتداء به ونشره على نطاق واسع وتطبيقه. وسنستعرض هنا بعض المقتطفات مما ورد في الميثاق ليؤكد على الدور المتميز للتربية البدنية في التنمية والتطوير المتكامل للفرد.

المادة الأولى

إن ممارسة التربية البدنية حق أساسي للجميع. حيث إن لكل إنسان حقًّا أساسيًّا في ممارسة التربية البدنية التي لا غنى عنها لتفتح شخصيته. وينبغي أن يكون الحق في تنمية القدرات البدنية والذهنية والمعنوية من خلال التربية البدنية مكفولاً في إطار النظام التعليمي وفي المجالات الأخرى للحياة الاجتماعية. كما ينبغي أن تتاح لكل فرد، حسب التقاليد السائدة في بلده جميع الإمكانيات لممارسة التربية البدنية، وتحسين حالته البدنية، والوصول إلى مستوى الأداء الرياضي الذي يتفق ومواهبه. بالإضافة إلى توفير ظروف خاصة للنشء لتمكينهم من تنمية شخصياتهم تنمية متكاملة بفضل برامج التربية البدنية التي تتلاءم واحتياجاتهم.

المادة الثانية

إن التربية البدنية تشكل عنصرًا أساسيًا من عناصر التربية المستديمة في إطار النظام التعليمي الشامل. إذ ينبغي أن تهدف التربية البدنية، وهي عنصر أساسي من عناصر التربية والثقافة، إلى تنمية قدرات الفرد وإرادته وضبطه لنفسه وتعزيز اندماجه الكامل في المجتمع. وينبغي أن يكفل للإنسان مواصلة نشاطه البدني وممارسة الرياضة طوال حياته، في إطار تعليم شامل ودائم ديمقراطي.

وتسهم التربية البدنية على مستوى الفرد، في حفظ الصحة وتحسينها، ودعم مقاومة الإنسان لمتاعب الحياة الحديثة، وعلى مستوى المجتمع، تشكل التربية البدنية عامل إثراء للعلاقات الاجتماعية. وينبغي لكل نظام تعليمي شامل أن يفسح للتربية البدنية المكانة والأهمية اللازمين لتحقيق التوازن ودعم الروابط بين الأنشطة البدنية والعناصر الأخرى للتربية.

المادة الثالثة

ينبغي أن تلبي برامج التربية البدنية احتياجات الأفراد والمجتمع. حيث يجب أن يتم إعداد برامج التربية البدنية حسب احتياجات المشتركين فيها وخصائصهم الفردية، وحسب الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمناخية السائدة في كل بلد. كما ينبغي أن تعطي هذه البرامج الأولوية لاحتياجات الجماعات المحرومة في المجتمع. وعلى برامج التربية البدنية أن تسهم في إطار عملية التربية الشاملة في خلق عادات وأنماط من السلوك تساعد على تفتح الإنسان وذلك بفضل مضمون البرامج ومواعيد الدوام المقررة لها.

أغراض التربية البدنية وأهدافها

تعتبر التربية البدنية جزءًا مهمًا من التربية العامة، لذا فإن أغراضها وأهدافها ارتبطت ارتباطًا مباشرًا بالأهداف العامة للتربية. ورغم تنوع الأغراض واختلافها بعض الشيء تبعًا للزمان والمكان، إلا أن المتخصصين يتفقون على أهم العناصر التي يجب أن يتضمنها منهج التربية البدنية. وتتمثل هذه العناصر بما يلي [١١]:

- تعليم المهارات الحسي ـ حركية
- اكتساب المعرفة
- تطوير اللياقة البدنية
- تطوير السلوك الاجتماعي
- تطوير الاتجاهات الإيجابية

إن هذه العناصر الخمسة الرئيسة يمكن تفصيلها إلى عناصر أكثر دقة للتعبير عن الأغراض المتنوعة للتربية البدنية والتي يمكن حصرها بما يلي [١٢]:

- تطوير المهارات الرياضية في بعض الألعاب
- تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو النشاط البدني
- اكتساب المعارف عن كيفية تطوير اللياقة
- تعلم مهارات ألعاب مختلفة بغرض الترويح
- تطوير اللياقة البدنية
- تعلم المعارف حول الصحة الشخصية
- تعلم قوانين الألعاب والخطط وأساليب الأداء المتبعة
- التعرف على قواعد الأمن والسلامة الضرورية لممارسة الأنشطة البدنية
- تطوير الثقة بالنفس واحترام الذات
- إكساب وممارسة السلوك الاجتماعي السليم
- فهم أسس التغذية السليمة
- تطوير القيم الخلقية المناسبة

ومما هو جدير بالذكر هنا أن أغراض التربية البدنية هذه تتفق مع بعض غايات وأهداف التعليم في المملكة والتي حددتها وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة خاصة فيما يتعلق بالأهداف المعرفية والأهداف التي تتصل بالمهارات والأهداف التي تتصل بالتفكير العلمي والأهداف التي تتصل بالميول والاهتمامات وكذلك الأهداف التي تتصل بالاتجاهات والقيم [١٣، ١٤].

ثانيًا: واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة

لإعطاء صورة عن واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة فقد أخذت مدينة الرياض كمجال لهذه الدراسة نظرًا لكونها من أولى المدن التي طبقت نظام التعليم المطور في المدارس الثانوية وتتضمن عددًا كبيرًا من هذه المدارس مقارنة بالمدن الأخرى في المملكة وسرعة وسهولة وصول القائمين بهذا البحث إليها لإجراء دراسة مسحية واستطلاع آراء العاملين بها.

وتمثل المدارس الثانوية التي طبقت نظام التعليم المطور في مدينة الرياض حوالي ٢٠٪ من عدد المدارس التي طبقت هذا النظام في جميع مدن المملكة. فقد كان عدد هذه المدارس في منطقة الرياض اثنتين خلال عام ١٤٠٦هـ ثم ارتفع إلى أربع خلال عام ١٤٠٧هـ ثم إلى ١٣ خلال عام ١٤٠٨هـ ووصل إلى ٢٠ في بداية عام ١٤٠٩هـ.

ونظرًا لأن الدراسة الحالية تسعى إلى إعطاء صورة معبرة عن واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية التي طبقت نظام التعليم المطور لفترة كافية من الزمن وتجمعت لديها خبرة مناسبة في هذا المجال تمكن من استخلاص النتائج وإبداء الملاحظات عليها. فقد اقتصرت عيِّنة الدراسة على المدارس التي طبقت هذا النظام منذ بدء العمل به وحتى عام ١٤٠٨هـ وبذلك تكون الفترة الزمنية لخبرة تطبيق نظام التعليم المطور في المدارس المتضمنة في الدراسة هي سنة في الأقل وثلاث سنوات في الأكثر.

وبناءً عليه فقد تكونت عيِّنة الدراسة من ١٣ مدرسة موضح توزيعها في جدول رقم ١ وفقًا لعدد سنوات الخبرة في تطبيق نظام التعليم المطور والنسب المئوية لأعداد هذه المدارس بالنسبة لعدد المدارس الكلي التي طبقت هذا النظام في جميع مدن المملكة.

وقد صممت استمارة لجمع بيانات الدراسة تكونت من سبعة أجزاء رئيسة متضمنة بيانات عن:

١ ـ موقع المدرسة وبداية العمل فيها بالنظام المطور

٢ ـ المدرسين

جدول رقم ١ . عدد مدارس المملكة الثانوية التي طبقت نظام التعليم المطور وعدد مدارس العيِّنة ونسبها المئوية وفقًا لعدد سنوات الخبرة في تطبيق النظام المطور.

عدد سنوات الخبرة	عدد مدارس المملكة	عدد مدارس العيِّنة	النسبة المئوية للعيِّنة
ثلاث سنوات (من ١٤٠٦ ـ ١٤٠٨هـ)	١١	٢	١٨,١٨
سنتان (من ١٤٠٧ ـ ١٤٠٨هـ)	١٢	٢	١٦,٦٦
سنة واحدة (١٤٠٨هـ)	٤٥	٩	٢,٠٠
المجموع	٦٨	١٣	١٩,١٢

٣ ـ الطلاب
٤ ـ مقررات التربية البدنية
٥ ـ الإمكانيات المتوافرة
٦ ـ النشاط الرياضي
٧ ـ رأي المدرسة نحو وضع التربية البدنية في النظام المطور

وطبقت هذه الاستمارة على جميع مدارس العيِّنة الثلاث عشرة خلال الشهر الأخير من الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٨ ـ ١٤٠٩هـ وقد استجابت جميع مدارس العيِّنة لملء استمارات البيانات الخاصة بكل منها.

وبدراسة البيانات الواردة في استمارات جمع البيانات من المدارس وتحليلها أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

كانت مدارس العيِّنة موزعة على مناطق مدينة الرياض المختلفة فقد شملت شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط الرياض. كما تضمنت بالإضافة إلى المدارس العامة بعض المدارس الخاصة.

تراوح عدد مدرسي جميع التخصصات في مدارس العيِّنة من ١٨ إلى ٥٢ مدرسًا وتراوح عدد ساعات التدريس الأسبوعية للمدرسين من ١٧ إلى ٢٤ ساعة. وكان هناك

جدول رقم ٢ . بعض البيانات الوصفية عن مدارس العيِّنة .

مسلسل	اسم المدرسة	موقعها في الرياض	سنة بدء النظام المطور	عدد الطلاب	عدد المدرسين	متوسط ساعات النصاب	عدد مدرسي التربية البدنية	متوسط ساعات نصابهم
١	اليرموك	وسط	١٤٠٦هـ	١٢٠٠	٤٠	١٨	٢	١٨
٢	صقلية	جنوب	١٤٠٦هـ	١١١٠	٥٢	٢٠	١	١٦
٣	الجزيرة	وسط	١٤٠٧هـ	٦٤٥	٣٢	٢٠	١	١٤
٤	نهاوند	غرب	١٤٠٧هـ	٥٢٠	٣٣	٢٠	١	١٨
٥	قرطبة	شرق	١٤٠٨هـ	٥٣٩	٣٠	٢٠	١	١٤
٦	العارض	وسط	١٤٠٨هـ	٣٣٧	٣٠	٢٤	١	٢٢
٧	اليمامة	وسط	١٤٠٨هـ	٥٦٠	٢٨	٢٠	١	١٢
٨	الملك عبدالعزيز	وسط	١٤٠٨هـ	٥٧٢	٣٢	٢٠	١	٢٠
٩	أبو تمام	وسط	١٤٠٨هـ	٤٠٠	٢٨	٢٢	١	١٥
١٠	السليمانية	شمال	١٤٠٨هـ	٥٠٠	٢٩	٢٠	١	١٣
١١	الإمام الشوكاني	غرب	١٤٠٨هـ	٤٠٠	١٨	ـ	١	٨
١٢	الملك خالد (الحرس الوطني)	شرق	١٤٠٨هـ	٣٢٠	٢٤	١٧	١	١١
١٣	الرياض الخاصة	وسط	١٤٠٨هـ	٢٣٩	٢٠	٢٠	١	١٥

مدرس واحد للتربية البدنية في كل مدرسة فيما عدا مدرسة واحدة وجد فيها مدرسان للتربية البدنية. وكانت مؤهلات مدرسي التربية البدنية هي درجة البكالوريوس في التربية البدنية مع سنوات خبرة تراوحت بين سنة إلى ٢٣ سنة فيما عدا مدرسة واحدة كان مؤهل مدرس التربية البدنية هو دبلوم معهد التربية البدنية الثانوي مع ١٧ سنة خبرة وتراوح عدد ساعات التدريس الأسبوعية لمدرسي التربية البدنية بين ٨ إلى ٢٢ ساعة.

تراوح عدد طلاب مدارس العيِّنة بين ٢٣٩ إلى ١٢٠٠ طالب وتراوح متوسط عدد الطلاب المقبولين كل عام في هذه المدارس بين ١٢٠ إلى ٣٠٠ طالب وعدد الطلاب المتخرجين كل عام بين ٣٠ إلى ١٥٠ طالبًا وتراوح متوسط عدد الطلاب المسجلين في المقررات الدراسية المختلفة في كل فصل دراسي من ٢٠ إلى ٣٠٠ طالب.

وفيما يتعلق بالتربية.البدنية فقد تضمن برنامج الدراسة في المدارس الثانوية المطورة مقررين دراسيين لمدة ساعتين معتمدتين لكل منهما ضمن البرنامج الاختياري. ونظرًا إلى أن عدد الساعات المتطلبة للتخرج من المرحلة الثانوية هو ١٦٨ كحدٍّ أدنى فإن عدد ساعات التربية البدنية المحتمل أن يأخذها الطالب خلال دراسته الثانوية سيتراوح بين صفر إلى ٤ ساعات أي بنسبة مئوية تتراوح ما بين صفر و٢,٣٨٪ من عدد الساعات الكلي. وقد أظهرت عملية تحليل بيانات التسجيل في مقرري التربية البدنية لمدارس العيِّنة أن نسبة التسجيل ضئيلة جدًّا. فقد تم حصر عدد الطلاب الذي سجلوا مقرري التربية البدنية في مدارس العيِّنة في كل فصل دراسي منذ بدء العمل بالنظام المطور في المدارس الثانوية وحتى وقت جمع بيانات هذه الدراسة حيث تراوح عدد الفصول الدراسية بين ٣ فصول دراسية في المدارس التي طبقت النظام في بداية عام ١٤٠٨هـ إلى ٦ فصول في المدارس التي طبقت النظام منذ بداية عام ١٤٠٦هـ.

وحسبت نسبة عدد الساعات المسجلة في التربية البدنية إلى عدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في المدرسة خلال كل فصل دراسي. وتم ذلك عن طريق حصر عدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في المدرسة بضرب عدد طلاب المدرسة في متوسط عدد

الساعات التي يمكن للطالب تسجيلها في الفصل الواحد وهو ٢٥ ساعة (على اعتبار أن الحد الأعلى هو ٣٠ ساعة والحد الأدنى هو ٢٠ ساعة)، ثم حسبت عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية خلال هذا الفصل بضرب عدد الطلاب المسجلين في ساعات كل مقرر وهي ساعتان، وحسبت نسبة هذه الساعات للعدد الكلي للساعات وأخذ المتوسط لكل الفصول الدراسية في كل مدرسة ثم لكل المدارس كما هو موضح في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. النسب المئوية لمتوسط عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية لعدد الساعات الكلية المتاحة في كل فصل دراسي منذ بداية تطبيق النظام المطور.

العام الدراسي	الفصل الدراسي	عدد المدارس التي طبقت النظام	النسبة المئوية لساعات التربية البدنية*
١٤٠٦هـ	الأول	٢	صفر
	الثاني	٢	صفر
١٤٠٧هـ	الأول	٤	صفر
	الثاني	٤	٠,٥٣
١٤٠٨هـ	الأول	١٣	١,١٦
	الثاني	١٣	١,٥٧
١٤٠٩هـ	الأول	١٣	١,٩٣
المتوسط			٠,٦٧

* نسبة إلى عدد الساعات الكلية.

يتبين من جدول رقم ٣ أن النسبة المئوية لمتوسط عدد الساعات المسجلة في مقرري التربية البدنية لعدد الساعات الكلية المتاحة للتسجيل في الفصل الدراسي هي ٠,٦٧٪ بمدى يتراوح بين صفر ـ ١,٩٣ لكل الفصول في مدارس العيِّنة.

وتعد هذه النسبة منخفضة وغير متمشية مع مسار التطور الذي حدث على المناهج والخطط الدراسية بعد بدء تطبيق النظام المطور في المدارس الثانوية. فقد كانت نسبة حصص التربية البدنية إلى حصص المواد الأخرى في الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية خلال

الأعوام من ١٣٩٤هـ/ ١٣٩٥هـ إلى عام ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ هي ١٢, ٣٪ ثم ارتفعت إلى ٣٣, ٣٪ في الخطة الدراسية لعام ١٤٠٠/ ١٤٠١هـ [١]. إلا أن هذه النسبة ما زالت منخفضة وكانت في حاجة إلى رفع أكثر من ذلك، وهو ما أوضحته دراسة النجار وآخرين [٥] السابقة وأوصت بضرورة العمل على زيادة الوقت المخصص للتربية البدنية في برامج التعليم المختلفة متضمنة المرحلة الثانوية. وكان متوقعًا أن تزداد نسبة عدد الساعات المخصصة للتربية البدنية إلى عدد الساعات الكلية في النظام المطور تمشيًا مع هذا الاتجاه إلا أنها جاءت عكس ذلك، فقد انخفضت كثيرًا عما كانت عليه لتصل إلى متوسط قدره ٦٧, ٠٪ وإلى حد أدنى يصل إلى صفر في الكثير من الأحيان.

وباستعراض أهداف مقرري التربية البدنية الواردة في استمارات بيانات مدارس العيِّنة ودراستها يظهر تباين كبير في هذه الأهداف ويدل على عدم وجود أهداف محددة لهذين المقررين في الخطة الدراسية أو على الأقل عدم وضوح هذه الأهداف للقائمين على تدريس التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة. رغم أن هناك اتفاقًا على أهداف التربية البدنية بصفة عامة، كما أنها محددة بصفة خاصة في المملكة العربية السعودية فيما يلي: [١٥]

١ - العمل على اكتساب اللياقة البدنية
٢ - سلامة القوام
٣ - اكتساب المهارات الرياضية
٤ - تنمية القدرات العقلية
٥ - تنمية الجوانب النفسية والخلقية والاجتماعية
٦ - الارتفاع بالمستوى الصحي العام
٧ - رعاية الموهوبين والمتفوقين رياضيًا
٨ - رعاية المعوقين
٩ - تطوير الاتجاهات التي تتمشى مع قيم ومبادىء المجتمع

كذلك تشير البيانات الواردة في الاستمارات إلى عدم اتفاق مدرسي التربية البدنية في مدارس عيِّنة الدراسة على محتويات مقرر التربية البدنية. فهناك اختلاف بين المدارس على

الموضوعات الرئيسة التي يشتمل عليها المقرران كما أنه لا يوجد أي تفصيل لهذه الموضوعات في أي من البيانات الواردة من المدارس. وهذا إن دلَّ على شيء فإنما يدل على عدم وجود منهج محدد لهذين المقررين من ناحية وعلى عدم اطلاع المدرسين على المنهج إن كان موجودًا من الناحية الأخرى.

أما عن أسلوب تقويم الطلاب في مقرري التربية البدنية وكيفية توزيع الدرجات وإعطاء التقديرات فلا يوجد اتفاق بين مدرسي التربية البدنية على ذلك. ولا يظهر بوضوح ما إذا كان التقويم يتم على جوانب عملية أو نظرية فقط أو على الاثنين معًا، وما إذا كانت هناك أعمال واختبارات فصلية واختبارات نهائية أو اختبارات نهائية فقط وما هي نسبة الدرجة الموزعة على كل منهم. وكل هذا يدل على عدم وجود أسلوب محدد ومعروف يتبع لتقويم الطلاب في هذين المقررين مما ينعكس على مدى اهتمام الطلاب بهما والإقبال عليهما.

وتظهر البيانات المتعلقة بالإمكانيات المتوافرة في المدارس لتدريس مقرري التربية البدنية قلة هذه الإمكانيات وعدم كفايتها. كما أنه لا يوجد نظام للصيانة والعناية بالإمكانيات المتوافرة مما يقلل من إمكانية استخدامها. كما تشير البيانات إلى أن معظم مدارس العيِّنة لا يتم فيها توفير أدوات جديدة كل عام لتدريس التربية البدنية مما يؤدي إلى تناقصها المستمر والذي سيؤثر على كفاءة التدريس ومدى تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وبالنسبة للنشاط الرياضي اللاصفي فقد تبيَّن أن معظم المدارس تنظم دورات وبطولات داخلية في بعض الألعاب التي تتركز في كرة القدم والطائرة والسلة وألعاب القوى وكرة اليد. وتتراوح نسبة عدد الطلاب المشاركين في هذه الأنشطة بين ١٥ ـ ٣٥٪ من العدد الكلي لطلاب المدرسة. وتشترك بعض فرق المدارس في أنشطة خارجية محدودة مع المدارس الأخرى خاصة في كرة القدم والكرة الطائرة وألعاب القوى وتنس الطاولة وكرة السلة، ويمثل عدد الطلاب المشاركين في هذه الأنشطة نسبة قليلة جدًّا من عدد طلاب المدرسة حيث يتراوح بين ١٠ ـ ١٥٪ في كل الأنشطة الخارجية.

وتضمنت استمارة البيانات التي طبقت على مدارس العيِّنة بعض التساؤلات حول وضع التربية البدنية في النظام المطور ومدى مناسبته كمقرر اختياري وما إذا كان هناك حاجة إلى جعله مقررًا إجباريًا أو الإبقاء عليه بوضعه الحالي. وقد أفاد ٦١,٥٤٪ من مدارس العيِّنة بأن وضع التربية البدنية الحالي كمقرر اختياري غير مناسب، بينما أفاد ٣٨,٤٦٪ بأنه مناسب. كذلك فقد أفاد ٦٣,٦٤٪ بضرورة جعل التربية البدنية مقررًا إجباريًا بينما أفاد ٣٦,٣٦٪ بعدم الحاجة لذلك والإبقاء عليها ضمن المقررات الاختيارية.

ثالثًا: برنامج مقترح للتربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة

بناءً على ما تم استعراضه عن أهمية التربية البدنية ومكانتها وما تم التوصل إليه من نتائج لدراسة واقع التربية البدنية في المدارس الثانوية المطورة فإننا نقترح البرنامج التالي للتربية البدنية كبديل للبرنامج الحالي في المدارس الثانوية المطورة.

(١) أهداف التربية البدنية

بناءً على الأهداف العامة للتربية البدنية كما وصفتها المنظمات العالمية والدولية بما فيها المجلس الدولي للتربية البدنية والرياضة وما جاء في الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة الصادر عن منظمة اليونسكو، ومع الأخذ في الاعتبار واقع التربية البدنية في المدارس السعودية، والقيم الاجتماعية للمجتمع السعودي، نرى أن الأهداف العامة للتربية البدنية في المدارس الثانوية يجب أن تحقق الأغراض التالية:

١ ـ اكتساب السلوك الاجتماعي السليم وممارسته، وتطوير القيم الخلقية التي تتمشى مع مبادىء المجتمع الإسلامي.

٢ ـ العمل على رفع مستوى اللياقة البدنية للنشء والشباب السعودي.

٣ ـ الإلمام بمفهوم اللياقة البدنية وأهميتها وأساليب تنميتها وتطويرها.

٤ ـ تعلم المهارات الحركية المختلفة وتطويرها.

٥ - اكتساب المعرفة عن كيفية عمل جسم الإنسان أثناء النشاط البدني وتأثير ممارسة الأنشطة البدنية على صحة الفرد.

٦ - الإلمام بقواعد الأمن والسلامة الضرورية اللازمة لممارسة الأنشطة البدنية.

٧ - تطوير اتجاهات إيجابية نحو النشاط البدني.

٨ - تطوير الثقة بالنفس واحترام الذات.

٩ - اكتساب المعارف حول قوانين ممارسة الألعاب المختلفة وأساليبها وخططها.

(٢) مقررات التربية البدنية

تخصص للتربية البدنية ثلاثة مقررات دراسية إجبارية مدة كل منها ساعتان معتمدتان بمجموع ست ساعات معتمدة لجميع الطلاب. وتتكون هذه المقررات من مقررين محددين لجميع الطلاب، ومقرر غير محدد يقوم الطالب باختياره من بين عدد من المقررات ذات الطبيعة المختلفة بما يتناسب مع ميوله وإمكانياته وحاجاته.

ا - المقررات المحددة لجميع الطلاب

١ - مقرر التهيئة البدنية. يشتمل هذا المقرر على بعض الموضوعات النظرية وبعض التطبيقات العملية. وتتضمن الموضوعات النظرية دراسة: أثر النشاط البدني على جسم الإنسان والفوائد الصحية المترتبة على ذلك؛ مفهوم اللياقة البدنية وأهميتها وعناصر تنميتها وكيفيتها؛ القوام السليم وكيفية المحافظة عليه؛ القواعد الصحيحة لممارسة النشاط البدني. وتتضمن التطبيقات العملية ممارسة نماذج من التمرينات والتدريبات المختلفة لتنمية اللياقة البدنية وتطويرها بعناصرها المختلفة.

٢ - مقرر الرياضات والألعاب. يشتمل هذا المقرر على بعض الرياضات والألعاب التي تتمثل في كرة القدم، والكرة الطائرة، وكرة السلة، وكرة اليد. وتتضمن دراسة هذا

المقـرر تعلم المهـارات الأساسية لهذه الألعاب ومحاولة ممارستها مع الإلمام بقواعد اللعب وقوانينه وخططه فيها .

ب ـ مقرر غير محدد لجميع الطلاب

يختار الطالب مقررًا واحدًا لدراسته من بين المقررات التالية :

١ ـ ألعاب القوى والجمباز

٢ ـ ألعاب الدفاع عن النفس وتشمل كلًّا أو بعضًا من ألعاب الكراتيه والجودو والتايكوندو

٣ ـ السباحة والرياضات المائية

٤ ـ ألعاب المضرب وتشمل كلًّا أو بعضًا من ألعاب تنس الطاولة وتنس المضرب الخشبي والتنس الأرضي وتنس الطاولة والريشة الطائرة .

٥ ـ الفروسيـة

٦ ـ ألعاب شعبية حركية

وتتضمن دراسة كل من هذه المقررات تعلم المهارات الأساسية للرياضات والألعاب التي تضمها ومحاولة ممارستها مع الإلمام بقواعد اللعب وقوانينه وخططه فيها .

(٣) أسلوب التقويم

يتم تقويم الطلاب في هذه المقررات عن طريق إجراء امتحانات نظرية واختبارت عملية . ويخصص جزء من درجة المقرر على الأعمال الفصلية والجزء الآخر على الامتحانات النهائية .

ويعد كتاب أو عدة كتب لهذه المقررات تتضمن الموضوعات الأساسية لهذه المقررات المطلوب من الطالب دراستها وما سيتم امتحانه فيها لكل مقرر.

المراجع

[١] الفالح، ناصر بن عبدالرحمن. «تطور المناهج والخطط الدراسية في مراحل التعليم العام بوزارة المعارف خلال الأعوام العشرة الأخيرة.» *التوثيق التربوي*، وزارة المعارف، ع٢٩ (١٤٠٨هـ)، ص ص ٧٩ - ١٢٦.

[٢] عبدالمعطي، يوسف. «نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٦ (١٤٠٨هـ)، ص ص ١٣٣ - ١٧٧.

[٣] الفـرا، فاروق حمدي. «مؤشر التجـديد في التعليم الثـانـوي العـام في دول الخليج العـربية ومشكلاته.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٧، (١٤٠٩هـ)، ص ص ١٢٧ - ١٤٨.

[٤] وزارة المعارف. *دليل المدرسة الثانوية المطورة*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٠٦هـ.

[٥] النجـار عبـدالـوهـاب، وهـزاع المزاع، ويحيى النقيب، وعادل عبدالحافظ. *دور التربية البدنية في برامج التنمية الإقليمية والريفية بالمملكة العربية السعودية*. بحث مقدم للندوة العلمية عن «استراتيجيات وبرامج التنمية الإقليمية والريفية بالمملكة العربية السعودية» التي نظمتها كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود بالتعاون مع وزارة الشئون البلدية والقروية في الرياض، (١٤٠٧هـ).

[٦] Gill, J. "Is Physical Education Educational." *British Journal of Physical Education,* 17, No. 3 (1986), 74-95.

[٧] Peters, R. S. *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin, 1966.

[٨] Hirst, P. H., and R. S. Peters. *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970.

[٩] اليونسكـو. *توصيات المؤتمـر الـدولي الثاني للوزراء وكبار المسؤولين في التربية البدنية والرياضة*. باريس، ١٩٨٨م.

[١٠] اليونسكو. *الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة*. باريس، ١٩٧٨م.

[١١] Murdach, E. "Future Trends in Physical Education Curriculum." *British Journal of Physical Education*, 17, No. 3 (1986), 83-87.

[١٢] Lashuk, M., and J. Vickers. "The Ranking of Physical Education Objectives by Four Groups." *International Journal of Physical Education,* 24, No. 3 (1987).

[١٣] الحقيل، سليمان عبـدالرحمن. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية «أسسها، أهدافها، ووسائل تحقيقها، اتجاهاتها ونماذج من منجزاتها.»* الرياض: در اللواء للنشر والتوزيع، ١٤٠٤هـ.

[١٤] وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، ط٢. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٧٤م.

[١٥] وزارة المعارف، المديرية العامة لرعاية الشباب. *دروس التربية الرياضية*. الرياض، وزارة المعارف، د. ت.

Physical Education in the Developmental Secondary School in Saudi Arabia

Abdelwahab M. El-Naggar*, Yahya K. Al-Nakeeb, and Hazzaa M Al-Hazzaa*****

**Professor, **Assistant Professor, ***Associate Professor and Supervisor of the Department, Physical Educational Department, College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to investigate the merits and weakness of physical education (PE) in the developmental secondary school in Saudi Arabia and to propose an integrated program for improving PE in these schools. The study was divided into three parts dealing with the importance of PE by and large, the actual situation of PE in schools, and ways for improving it. In the first part, evidence was brought showing the importance of PE in the integrated development of individuals. In the second part, a survey study was conducted on 13 secondary schools that applied the developmental system for a period of 1–3 years in Riyadh. The study showed that the ratio of the registered PE hours to the total available registered hours was .67% which is lower than the one in the traditional system (33.3%) that was considered lower than it should be. Also it appeared that there were neither a specified program nor a known evaluation system for PE in the schools, or at least it was unclear and unused by the teachers in the schools. In the third part, an integrated PE program was proposed for improving PE in the developmental secondary schools. This program included purposes, theoretical and practical aspects and activities, methods of teaching and an evaluating system for PE.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٨٣ ـ ٦٠٧ (١٤١١هـ/١٩٩١م).

أثر الخبرة التربوية والمستوى التعليمي لمرضى سكر الدم الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين في انصياعهم لتعليمات العلاج

عبدالرحمن بن سعد الحميدي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. مرّت المملكة العربية السعودية بنهضة شاملة في جميع المجالات، وخصوصًا في مجالات التعليم، والرعاية الصحية، إلا أن الأمية ما زالت متفشية بين أفراد المجتمع، وهذا من شأنه أن يعيق قدرة المواطن على مساعدة نفسه بنفسه، ويقلّل استفادته من المنجزات التنموية التي تم تحقيقها وخصوصًا في مجال الرعاية الصحية.

ولقد أجريت هذه الدراسة على عيِّنة عشوائية من المرضى في مستشفى الملك خالد الجامعي، تتكون من سبعة وستين من مرضى السكر الذكور الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، ولقد تم تحديد مستوى السكر لديهم في الدم وذلك باستخدام طريقة الصيام السكري للدم.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ ما علاقة الخبرة التربوية المخططة المقدمة للمرضى المصابين بداء السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين مع توافقهم وانصياعهم لتعليمات العلاج الموصوفة لهم؟

٢ ـ ما علاقة توافق وانصياع أولئك المرضى مع تعليمات العلاج الموصوفة لهم، بمستواهم التعليمي، ومكان إقامتهم، وعمرهم، وعدد أولادهم؟

أكد التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المرضى الحاصلين على خبرات تربوية، ولصالح الحاصلين على تعليم سابق.

وفي ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى بعض التوصيات التي قد تساعد المسؤولين على إعداد برامج تتضمن خبرات تربوية تعمل على تحقيق احتياجات المرضى المصابين بأمراض مزمنة مثل مرض السكري، وتسهم في انصياع هؤلاء المرضى لتعليمات الطبيب.

المقدمة

تسعى المملكة العربية السعودية إلى توفير أفضل الخدمات الصحية لجميع السكان وبدون مقابل، ولقد حققت المملكة إنجازات يشار إليها بالبنان في هذا المجال، إذ أدَّت الجهود التي بذلتها المملكة خلال خطط التنمية الثلاث (١٣٩٠ ـ ١٤٠٥هـ) إلى «توسعة شبكة المرافق الصحية وتوزيعها جغرافيًا، وتطوير القوى البشرية العاملة بها وتنميتها، الأمر الذي أدَّى إلى زيادة المعدلات الصحية للسكان» [١، ص ٣٤٣]. فلقد زاد عدد أسرَّة المستشفيات في المملكة من ٩٠٣٩ سريرًا عام ١٣٩٠هـ إلى ٢٦٤١٠ أسرَّة عام ١٤٠٥هـ، أي ما يقرب من ثلاثة أضعاف ما كانت عليه وارتفع عدد القوى البشرية من أطباء، وهيئة تمريض، ومساعدين فنِّيين خلال الفترة نفسها من ٦١٧٤ فردًا إلى ٤٩٦٣٩ فردًا، أي بزيادة قدرها ثمانية أضعاف [٢، ص١١٧].

وسعت خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ ـ ١٤١٠هـ) إلى توسيع برامج الصحة العامة والرعاية الأولية عن طريق مراكز الرعاية الصحية الأولية التي يتم إنشاؤها لخدمة المناطق الريفية التي يتراوح عدد سكانها بين ٥٠٠ إلى ٥٠٠٠ نسمة [١، ص٣٥٠]. وتحسين برامج الصحة العامة والتثقيف الصحي ومكافحة الأمراض المعدية وتخفيض معدلات انتشار الأمراض المعدية وتوسعة برامج التحصين وتوفير القوى البشرية على جميع المستويات [١، ص٣٥٤]. وبلغت جملة النفقات المستهدفة لتحقيق أهداف وسياسات برامج خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ ـ ١٤١٠هـ) في المجال الصحي ٦٢٢٣٨,٥ مليون ريال سعودي [١، ص٣٥٦].

كما تسعى المملكة إلى نشر المعرفة والتوسع في مجال التعليم، حيث زاد عدد المدارس والكليات من ٣١٠٧ مدارس عام ١٣٩٠هـ إلى ١٥٣٥٣ مدرسة عام ١٤٠٧هـ، أي ما يقرب من ثلاثة أضعاف [٢، ص١٠٤]. وارتفع عدد المدرسين والمدرسات من ٢٣ ألفًا عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ إلى ١٥٤ ألفًا عام ١٤٠٧هـ [٣، ص٢٠]، أي بزيادة قدرها سبعة أضعاف، كما اهتمت السلطات التعليمية السعودية بتعليم الكبار، ووضعت خطة عشرينية لمحو الأمية في الفترة من ١٣٩٥ ـ ١٤١٥هـ، وبلغت جملة المراكز التي تنهض بمسؤولية محو الأمية على مستوى المملكة ٢٨٤٥ مركزًا وذلك لعام ١٤٠٧هـ [٣، ص٤٣].

ورغم ذلك فلا تزال نسبة الأمية مرتفعة في المملكة، حيث تشير تقديرات الأمم المتحدة إلى أن نسبة الأمية في المملكة العربية السعودية تصل إلى ٥٤٪ [٤، ص٥٦]، الأمر الذي لا يحد فقط من إمكانية مشاركتهم الفعَّالة في برامج التنمية وخططها، بل ويحد كذلك من مدى استفادتهم من الخدمات التي توفرها منجزات خطط التنمية.

وهناك ملاحظات ودلائل كثيرة تشير إلى أن قدرة الإنسان الأمي على الاستفادة من الخدمات الصحية التي توفرها المملكة — بوجه عام — دون استفادة غير الأمي، وفي هذا الإطار يشير بيرنت Burnet إلى «أن القدرة على استفادة الأفراد من الخدمات الصحية المتاحة تتوقف على ما هم عليه من مستوى تعليمي» [٥، ص٦٨]. كما أكد بيرنت أن الأميين ليسوا في حاجة إلى التعليم الأساسي فقط للاستفادة من الخدمات الصحية المتاحة بل إلى ما هو أبعد من ذلك، إذ إن مدى استفادة الأفراد من الخدمات الصحية وانصياعهم لتعليمات العلاج إنما يتوقف على خبراتهم التعليمية السابقة [٥، ص٦٨].

ويعد مرض السكري من الأمراض المنتشرة في المملكة العربية السعودية والذي يصيب كبار السن بوجه عام. ويحتاج أولئك المرضى إلى نوع من التعليم للتعامل مع هذا المرض والسيطرة عليه، لذا كانت هذه الدراسة. والمرضى الذين أجريت عليهم هذه الدراسة كانوا يترددون على العيادة الباطنية بمستشفى الملك خالد الجامعي خلال العام الدراسي ١٩٨٨/ ١٩٨٩م، وهو مستشفى عام وتعليمي كبير يتبع جامعة الملك سعود،

وبحكم موقعه فإنه يحقق احتياجات الرعاية الصحية الأولية لخليط من سكان الريف والحضر، ومن المعروف أن العلاج في المستشفيات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، يتم دون مقابل، وأنها مفتوحة لجميع السعوديين وغير السعوديين الذين يعملون بالجهاز الحكومي أو بالجامعة ومن يعولونهم.

وتستقبل العيادة الباطنية بطبيعتها مرضى السكر المحولين من العيادات الأولية لمرضى السكر للتشخيص والعلاج، ويحدد الطبيب المختص في هذه العيادة إما قبول المريض في المستشفى أو الاكتفاء بتوجيهه إلى مراجعة عيادة الحمية والرعاية الذاتية في أوقات محددة عادة ما تكون بعد كل ثلاثة أشهر.

وتعمل هذه العيادة على تحقيق الاحتياجات التربوية للمرضى وذلك في صورة لقاءات عامة يتم خلالها شرح طبيعة مرضى السكري وآثاره وكيفية التعايش معه وأهمية اتباع التعليمات العلاجية وغيره. أما المرضى الذين يعالجون داخل المستشفى فإنهم يحظون بإشراف تام من قبل متخصصين في التغذية وممرضين متخصصين في هذا المجال يقومون بإرشادهم وتوجيههم ويزودونهم بالخبرات التربوية المناسبة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

يعد مرض السكر من الأمراض التي تتطلب مراجعة مستمرة للطبيب المختص، وإلى انصياع المريض لتعليمات الطبيب، وبعض حالات مرضى السكري يقتصر العلاج فيها على تعليمات خاصة بالطعام، والشراب، وكيفية ممارسة النشاطات المختلفة.

وتقيم بعض المستشفيات لمرضى السكري وخاصة أولئك الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين ندوات عامة يوضحون فيها طبيعة المرض، وكيفية السيطرة عليه، والحاجة إلى التقيد بنظام خاص في الطعام والشراب وكيفية ممارسة النشاطات المختلفة، كما يجيبون عن أسئلة المرضى، لكن درجة إدراك المرضى لهذه المعلومات والتقيد بالتعليمات التي توجه لهم خلال تلك الندوات العامة — أو اللقاءات الفردية بين المريض والطبيب، وخبير التغذية وغيرهم — تختلف باختلاف خلفيات المرضى وخاصة التعليمية منها.

أهـداف الدراسـة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

١) ما علاقة الخبرة التربوية المخططة المقدمة للمرضى المصابين بداء السكري والتي تتمثل في شكل ندوات عامة أو لقاءات فردية للذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين مع توافقهم وانصياعهم لتعليمات العلاج الموصوفة لهم؟

٢) ما علاقـة توافق وانصياع أولئـك المـرضى مع تعليمات العـلاج الموصوفة لهم بمستواهم التعليمي ، ومكان إقامتهم ، وعمرهم ، وعدد أولادهم؟

أهميـة الدراسـة

يثير موضوع الرعاية الصحية اهتمام المرضى ، كما يثير اهتمام الأطباء ومعلمي الكبار، ويرى فليتشر Fletcher أن انصياع المريض لتعليمات الطبيب المعالج يمثل عاملاً مهمًا في تحقيق الشفاء بالنسبة للعديد من الأمراض أو السيطرة عليها بالنسبة للبعض الآخر وخاصة في حالة الأمراض المزمنة [٦ ، ص٦٣٨] .

وأدّت المتغيرات الحضارية من أدوية وعلاجات مؤثرة إلى زيادة متوسط العمر المتوقع في العـديد من بلدان العـالم — ومنهـا منطقة الشرق الأوسط — وزيادة نسبة الأمراض المـزمنـة ، وهنـا تبـدو الحاجة المتزايدة للتعامل والسيطرة على هذه الأمراض ومنها مرضى السكري [٦ ، ص٦٣٥] .

ويلاحظ أن عدم انصياع المريض لتعليمات الطبيب سواء كان ذلك عن عمد ، أو إهمال ، أو نتيجة لسوء الفهم ، تترتب عليه نتائج وخيمة منها تبديدوضياع جهود العاملين في مجال الـرعـاية الصحية ، وضياع الأمـوال التي تتمثل في رواتب ومرافق وتجهيزات وأدوية وغيرها ، ولكن الخسارة الكبرى تتمثل في تدهور صحة المريض الذي لا ينصاع لتعليمات العلاج .

والـدراسـة الحالية تعد أول دراسة تُجرَى في المملكة العربية السعودية، وعلى وجه التحديد في مدينة الرياض، لمحاولة معرفة علاقة الخبرات التعليمية المخططة المقدمة لمرضى السكري — في شكل ندوات عامة أو لقاءات فردية — الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسـولين بانصياعهم لتعليمات الطبيب. كما تساعد هذه الدراسة المسؤولين على إعداد برامج تتضمن خبرات تربوية تعمل على تحقيق احتياجات المرضى المصابين بأمراض مزمنة، وتسهم في انصياع هؤلاء المرضى لتعليمات الطبيب.

مسلمـات الدراسـة

قامت هذه الدراسة على أساس المسلمات التالية:

١ - إن المرضى صادقون، وإن ما قدموه من معلومات تعد معلومات دقيقة يعتمد عليها.

٢ - إن قيم سكر الدم المأخوذة من الصائم FBS موثوق بها وتعبر عن حالة المريض تمامًا.

٣ - إن قيم سكر الدم المأخوذة من الصائم FBS تعد مقياسًا حقيقيًا للانصياع.

حـدود الدراسـة

١ - استثني من هذه الدراسة مرضى السكري الذين يعانون من أمراض الكبد.

٢ - اقتصرت الدراسة على مرضى السكري من الذكور دون الإناث.

٣ - اقتصرت الدراسة على المرضى الذين شخصت حالتهم بأنها مرض سكري غير معتمدين في علاجهم على الأنسولين.

٤ - تمت هذه الـدراسـة على مرضى مستشفى الملك خالد الجامعي خلال العام الدراسي (١٤٠٨/ ١٤٠٩هـ).

مصطلحات الدراسة

البالغ : يقصد به في هذه الدراسة، الشخص الذكر الذي يتجاوز عمره ١٨ سنة .

الانصياع : يقصد به في هذه الدراسة، العمل وفقًا للنظام الموصوف للعلاج من قبل الطبيب وكما تدل على ذلك قيم السكر في عيِّنات الدم في حالة الصيام .

الخبرة التربوية : يقصد بها مجموعة الإرشادات والمعلومات والتعليمات المعطاة للمريض سواء أكان المريض نزيلاً بالمستشفى أم مريضًا خارجيًا، كما هو مسجل بملف الحالة .

المستوى التعليمي : يقصد به المستوى التعليمي الرسمي الذي وصل إليه المريض كما يصرح به .

سكر الدم في حالة الصيام FBS : يقصد بها قيم السكر في عيِّنة الدم كما يقدمها المختبر المركزي بمستشفى الملك خالد الجامعي .

الأمي : الشخص الذي لا يستطيع قراءة النصوص المكتوبة أو المطبوعة باللغة العربية أو بأية لغة أخرى .

مرضى السكري الذين لا يستعملون في علاجهم الأنسولين NIDDM : هم أولئك الذين شخصت حالتهم على هذا النحو من قبل الأطباء المعالجين، وسجلت حالاتهم على هذا النحو بملفاتهم .

المريض : هو الشخص المسجل في المستشفى وله ملف يوضح حالته .

مكـان الإقـامـة: موقع منزل المريض الدائم سواء بالريف (التجمعات السكانية بالقرى التي يقل تعدادها عن مائة ألف نسمة) أو بالحضر (التجمعات السكانية بالمدن والتي يبلغ عدد سكانها مائة ألف نسمة أو أكثر).

الدراسـات السابقـة

على الرغم من قلة الدراسات في هذا المجال إلاَّ أن الباحث استطاع أن يضع يده على بعض الدراسات حول موضوع انصياع المرضى لأوامر الطبيب، ومن هذه الدراسات دراسة ساكيت Sackett التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انصياع المـريض لأوامر الطبيب ومعرفة المريض لمرضه، أو مستواه التعليمي، أو مستوى ذكائه. ويؤكد ذلك بقوله «إن الدراسات المعتمدة على معلومات مأخوذة من العيادات لم تؤكد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين انصياع المرضى الذين تمت معالجتهم لأوامر الطبيب وبعض المتغيرات الديموغرافية» [٧، ص٣٥]. لكنه توصل إلى مجموعة من العوامل التي تقلل من درجة انصياع المريض لتعليمات العلاج وحدد منها ما يلي:

١ ـ عدم تفهم متطلبات النظام الغذائي الذي يجب على المريض اتباعه.

٢ ـ ضعف الدافعية.

٣ ـ أسلوب الحياة غير المنتظمة.

٤ ـ القيود البيئية (مثل عدم القدرة على شراء أو إعداد المتطلبات اللازمة التي تحقق تعليمات العلاج لأسباب متعددة) [٧، ص٣٥].

كما توصل ساكيت إلى أن انصياع مرضى الديال الدموي hemodialysis لنظام غذائي وفق مقياس الوزن المكتسب والقياسات الإلكترونية كانت ٥٥٪ وقد تم الحصول على أرقام مشابهة لذلك في حالات مرضى قرحة المعدة ومرضى السل [٧، ص٣٥]. وقد وجد فليتشر Fletcher أن المصـابـين بأمـراض القلب بشكل مزمن كانوا يفشلون في أخذ الدواء تبعًا للتعليمات كما يفهمونها وذلك بنسبة ٣٩٪ [٦، ص١١٠].

ويرى كراوس Krause أن داء السكري مرض خطير له تأثير سيء على الغدد الصماء فهو إن لم تتم السيطرة عليه يؤثر على كل أجهزة الجسم تقريبًا، فهو يعمل على زيادة سرعة

عوامل الهدم في الجسم عامة وعلى وجه الخصوص بنظام الدورة الدموية مسببًا المزيد من التصلبات، واعتلال الشبكية والاعتلال العصبي، وعدم انتظام عمل الكليتين، كما يسبب عدم التئام الجروح بجميع أنواعها [٨، ص١٧٩]. كما أشارت دراسة بيركو Berkow إلى أن مرض السكر يؤدي إلى تزايد نسبة الإصابة بالأمراض بين الأمهات والأجنة والمواليد بالإضافة إلى أنه مسؤول عن زيادة نسبة الوفيات [٩، ص٩٦٣].

ووجد باعقيل أن مرض السكري يمثل عاملاً خطيرًا على صحة الأم وجنينها بالمملكة العربية السعودية [١٠، ص١٣٥]، كما وجد خواجة [١١، ص٧٩] من خلال دراسته للعوامل التي تؤدي إلى إنتاج أجنة كبار غير طبيعيين بالمملكة العربية السعودية، أن ذلك يرجع في مجمله إلى إصابة الأم بمرض السكري.

والظاهرة الواضحة للعيان أنه كلما زاد غنى المجتمعات، فإن داء السكري يميل إلى الزيادة، ويوضح مان Mann هذه الظاهرة بأن أولئك الأفراد يواجهون عوامل بيئية جديدة — في المجتمعات الغنية — تزيد من الظروف الملائمة التي تكشف عن المرض [١٢، ص٣٣٤].

ووجد كراوس Krause أن نسبة حالات مرضى السكري ترتفع بين متوسطي الأعمار وكبار السن، وذلك لأن حالات مرضى السكري لا تظهر — في العادة — حتى يصل الفرد إلى سن البلوغ [٨، ص٣٣٤]. ويرى جالا جير Gallegher أن متوسط سن البلوغ بمنطقة الشرق الأوسط حوالي ١٧ عامًا، لذا فإن حالات مرض السكري ترتفع بين سكان الشرق الأوسط بعد هذا السن [١٣، ص٤٤٢]. وهناك بعض الدراسات التي أجريت في البيئة السعودية وكشفت عن انخفاض نسبة مرضى السكري في الريف عنها في المدن، حيث توصلت دراسة بيل Bell [١٤، ص٢٨٣] إلى أن الحالات المرضية بالخرج تقارب ٣٪ على حين كشفت دراسة أبو عيشة أن هذه النسبة ترتفع لتصل إلى ٤,٥٪ بين الذين يقطنون منطقة وسط نجد [١٥، ص٣٨].

وتوصلت دراسة كينجستون Kingston إلى أن ٩٨٪ من البالغين النحاف المصابين بداء السكري الذين كُشف عليهم بمستشفى الملك فيصل التخصصي بمدينة الرياض كانوا من مرضى السكري غير المعتمدين على الأنسولين NIDDM ، وأن من بين العوامل المهمة لمعالجة حالتهم، اتباع الحمية والعناية الذاتية المتعلقة بتجنب التعقيدات بتخفيض قدرة الدورة الدموية [١٦ ، ص١٤٠].

وقد كشفت دراسة هاوس House [١٧] أن الحمية أصعب العوامل تلاؤمًا مع خطة معالجة السكري، كما كشفت دراسة سميث Smith من جنوب أفريقيا أن برنامجًا تثقيفيًا مكثفًا قصيرًا يركز على الطعام وحساب الحمية والرعاية الذاتية ومراقبة الجلوكوز بالدم قدّم للمصابين بداء السكري قد أدى إلى تخفيض واضح لمستوى سكر الدم في حالة الصيام FBS [٨، ص١٦٥].

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث منهجًا تجريبيًا أساسه وجود مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتعد الخبرة التربوية (التي يقدمها المستشفى في شكل ندوات عامة وتعليمات وإرشادات لمرضى السكري، أو في شكل لقاءات فردية بين المرضى والطبيب المتغير المستقل الرئيس الذي توافر للمجموعة التجريبية ولم يتوافر للمجموعة الضابطة، وذلك بقصد التعرف على علاقة هذا المتغير المستقل بانصياع مرضى السكري الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين لتعليمات الطبيب في صورة الخبرة التربوية المكتسبة.

كما اعتمد الباحث على أسلوب المقابلة الشخصية للمفحوصين للحصول على المعلومات الديمغرافية الخاصة بأفراد عيِّنة الدراسة، وقيم سكر الدم المأخوذة من المريض الصائم (انظر الملحق).

كما استخدم الباحث التحليل والمقارنة بين المجموعتين بقصد التوصل إلى تعميمات في هذا المجال، يزيد بها الباحث رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

فروض الدراسة

يفترض الباحث الفروض التالية :

١ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التربوية التي تقدم لمرضى السكري الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين وانصياعهم لتعليمات العلاج كما يظهر في الانخفاض في قيم عيِّنات الدم في حالة الصيام.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط قيم سكر الدم لمرضى السكري ، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، بين الأميين والمتعلمين ممن تعرضوا للخبرة التربوية.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري ، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين المقيمين في المدينة والمقيمين في الريف، ممن تعرضوا للخبرة التربوية.

٤ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري ، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين أصحاب الفئة العمرية الأقل من خمسين سنة والأكثر من خمسين سنة ، ممن تعرضوا للخبرة التربوية.

٥ ـ لا يختلف متوسط قيم سكر الدم ، لمرضى السكري ، الذين لا يعتمدون في علاجهم على لأنسولين، ممن تعرضوا للخبرة التربوية ، باختلاف عدد أولادهم (أربعة ـ فأقل) و(خمسة فأكثر).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مرضى السكري الذكور الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، والذين يتلقون علاجهم بمستشفى الملك خالد الجامعي بالرياض.

عيِّنة الدراسة وتصنيفها

قام الباحث باختيار عيِّنة عشوائية، اعتمد الباحث في اختيارها على سجلات المستشفى المدون بها أسماء وأرقام مرضى السكري، وحدد الباحث عدد أولئك الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين ثم أعاد ترقيم الكشف السابق ذكره فاتضح أن عددهم ١٣٤ مريضًا اختار الباحث منهم أصحاب الأرقام الزوجية فقط، حيث بلغت هذه العيِّنة ٦٧ مريضًا من مرضى السكري الذكور، غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين.

قسمت هذه العيِّنة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغت ٥٧ مريضًا والأخرى ضابطة وبلغت ١٠ مرضى، ويلاحظ قلة عدد أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للخبرة التربوية، وقد يرجع ذلك إلى أن تعرض المرضى للخبرة التربوية التي يقدمها المستشفى يعد أمرًا اختياريًّا وليس إلزاميًّا، وأن الأصل في مثل هذه الحالات أن يكون المشاركون في الخبرة التربوية أكثر من المتخلفين لارتباط هذه الخبرة بصحتهم، والصحة أثمن ما يملك الإنسان، كما أنه لا يحق للباحث لجوانب أخلاقية أن يعتمد حرمان مريض من حضور هذه الخبرة التعليمية لمجرد أنه يريد قياس أثر هذه الخبرة على صحة المريض. ويلاحظ أن مدى مشاركة أفراد العيِّنة في الخبرة التربوية يرتبط بمستواهم التعليمي، فتزداد هذه المشاركة بارتفاع مستواهم التعليمي، كمايتضح ذلك من جدول رقم١ .

جدول رقم١ . المشاركة في الخبرة التربوية حسب مستوى التعليم.

مستوى التعليم	درجة المشاركة							
	الأمي		الابتدائي		المتوسط		الثانوي	
	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية	ت	النسبة المئوية
نعم	١٨	٨٢	١٥	٨٣	٦	٧٥	١٨	٩٥
لا	٤	١٨	٣	١٧	٢	٢٥	١	٥
المجموع	٢٢	١٠٠	١٨	١٠٠	٨	١٠٠	١٩	١٠٠

المجموع = ٦٧.

خصائص العيِّنة

خصائص عيِّنة الدراسة حسب المستوى التعليمي

جدول رقم ٢ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب المستوى التعليمي .

مستوى التعليم	التكرار	النسبة ٪
أمـــي	٢٢	٣٣
ابتدائـي	١٨	٢٧
متوسـط	٨	١٢
ثانوي فما فوق	١٩	٢٨
المجمـــوع	٦٧	١٠٠

خصائص العيِّنة حسب عدد الأولاد

جدول رقم ٣ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب عدد الأولاد .

عـدد الأولاد	التكرار	النسبة ٪
٠ ـ ٤	١٠	١٥
٥ ـ فأكثر	٥٧	٨٥
المجمـــوع	٦٧	١٠٠

خصائص عيِّنة الدراسة حسب مكان الإقامة

جدول رقم ٤ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب مكان الإقامة .

الإقامـة	التكرار	النسبة ٪
الريـف	٢٥	٣٧
المدينـة	٤٢	٦٣
المجمـــوع	٦٧	١٠٠

خصائص عيِّنة الدراسة حسب العمر

جدول رقم ٥ . توزيع عيِّنة الدراسة حسب العمر.

العمر (بالسنوات)	التكرار	النسبة ٪
٤٩ فأقل	٣٤	٥١
٥٠ سنة فأكثر	٣٣	٤٩
المجموع	٦٧	١٠٠

ثبات الأداة

أكد فوكس Fox [١٩ ، ص٣٥٣] أن عيِّنات الدم المسحوبة من المرضى على الريق (في حالة الصيام) تحقق تمامًا معايير الثبات وذلك بقوله إن ثبات الأداة يعني أن تكون البيانات data أكثر استقرارًا stability ، وأن تكون قابلة للإعادة والتكرار repeatability ، وأن تكون دقيقة precision.

صدق الأداة

من خلال أدبيات الدراسة، أكد فليتشر Fletcher أن استمرارية استخدام قيم عيِّنات الدم المسحوبة من المريض على الريق (في حالة الصيام) تعد مقياسًا صادقًا للتعرف على انصياع المرضى للعلاج، وذلك بقوله «إن القياس العام للسوائل الحيوية يعد أكثر الأساليب دقة» [٦، ص٦٣٦].

كما استخدم سميث Smith عيِّنات من الدم كأداة لقياس تأثير البرنامج التثقيفي الذي أعد لمرضى السكري للتعرف على انصياعهم لإرشادات الطبيب [١٨ ، ص١٦٥] . كما استخدم أيضًا ساكيت Sackett عيِّنات من الدم بالإضافة إلى تحديد الزيادة في الوزن كأداة قياس للتعرف على تقيد مرضى الكلى بالحمية الذين هم في حاجة إلى غسيل الدم hemodialysis لتحديد مستوى البوتاسيوم، ونيتروجين يوريا الدم B.U.N [٧، ص٣٥] .

لذا يمكن القول بأن الأداة التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة، وهي استخدام قيم مستوى السكر في الدم للمرضى المصابين بمرض السكري، وغير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين في كل من الزيارتين بأنها أداة صادقة وثابتة، وأنها تقيس مدى انصياع المرضى للتعليمات العلاجية.

الطريقة الإحصائية

استخدم الباحث التكرارات والنسبة المئوية للتعرف على طبيعة الاختلاف في قيم سكر الدم المسحوبة من المرضى على الريق (في حالة الصيام) بالنسبة لمرضى السكري غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين في كل من الزيارتين للطبيب.

كما استخدم الباحث الاختبار التائي (ت) T. Test للتأكد من أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين قيم سكر الدم في كل من الزيارتين للطبيب بالنسبة لمرضى السكري غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين، مستخدمًا في مستوى ذلك (٠,٠٥) من الثقة لتحديد مستوى الدلالة الإحصائي.

تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك على النحو التالي:

الفرضية الأولى

والتي تنص على: (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التربوية التي تقدم لمرضى السكري الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين وانصياعهم لتعليمات العلاج كما يظهر في الانخفاض في قيم السكر في عيِّنات الدم في حالة الصيام).

يتضح من جدول رقم ٦ ما يلي:

١ - أن هناك تغيراً كبيراً في متوسط قيم سكر الدم بالنسبة لمن تعرضوا للخبرة التربوية إذ اتضح من الجدول أن الذين تعرضوا للخبرة التربوية، انخفضت نسبة السكر لديهم

جدول رقم ٦. الدلالة الإحصائية للتغير في قيم سكر الدم المأخوذة من أفراد العيِّنة في الزيارتين الأولى والثانية حسب الخبرة التربوية.

الخبرة التربوية	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم المأخوذة من أفراد العيِّنة (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نعم	٥٧	٨٥,١	١,٨٤٧٤	٣,٠٥٦	-٣,٦٣	**
لا	١٠	١٤,٩	-٠,٥٠٠٠٠	١,٥٩٧		٠,٠٠١

المجموع = ٦٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى ناقص القيم في الزيارة الثانية.

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

بصورة ملحوظة، وأن متوسط التغير في قيم سكر الدم بالنسبة لهم بلغت ١,٨٤٧٤ بينما بلغ متوسط هذا التغير بالنسبة للمرضى الذين لم يتعرضوا للخبرة التربوية الخاصة بهذا المرض نحو -٠,٥٠٠٠ بمعنى أن الذين تعرضوا للخبرة التربوية، كان التغير في قيم سكر الدم في صالحهم، بينما الذين لم يتعرضوا لهذه الخبرة كان التغير في قيم سكر الدم في غير صالحهم.

٢ ـ أكد اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى ٠,٠٥ من الثقة، وفي ضوء النتائج السابقة يمكن رفض الفرضية الأولى.

٣ ـ تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سميث [١٨، ص١٦٥]، من أن الجهد التثقيفي المكثف الذي يوجه إلى مرضى السكري غير المعتمدين في علاجهم على الأنسولين كان مفيدًا وأنه أدَّى إلى انخفاض قيم السكر في عيِّنات دم من تعرضوا لهذه الخبرة.

التفسير

١ ـ بالنسبة للذين تعرضوا للخبرة التربوية — في شكل لقاءات عامة تعرفوا من خلالها على طبيعة وخصائص مرض السكري وآثاره، وكيفية التعامل معه. . . إلخ — انخفضت لديهم قيم السكر في الدم وقد يكون السبب هو تعرفهم على هذا المرض، وإدراكهم لأبعاده، وتوصلهم إلى قناعة فكرية فرضت عليهم انصياعًا لأوامر الطبيب وتعليماته بخصوص التعامل مع هذا المرض.

٢ ـ بالنسبة للذين لم يتعرضوا لهذه الخبرة التربوية — رغم تأكيد المسؤولين عليهم بضرورة حضورهم مع زملائهم لهذه اللقاءات — فإن متوسط قيم سكر الدم لديهم قد ارتفعت، وازداد المرض خطورة، وقد يكون السبب راجعًا إلى ظروف معيشتهم وما يسودها من إهمال في صحتهم، وما يعانونه من مشكلات منعتهم من حضور هذه اللقاءات أو قد يرجع ذلك إلى عدم تقديرهم لخطورة المرض.

الفرضية الثانية

والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، بين الأميين والمتعلمين، ممن تعرضوا للخبرة التربوية).

يتضح من جدول رقم ١ وجدول رقم ٧ ما يلي:

١ ـ أن مستوى التعليم يعدُّ عاملاً مهمًّا في انصياع المرضى لتعليمات الطبيب، وأنه كلما زاد المستوى التعليمي زادت درجة الانصياع، يؤكد ذلك انخفاض قيم سكر الدم في عيِّنات المرضى، إذ اتضح من جدول رقم ٧ أن نسبة انخفاض متوسط قيم سكر الدم في عيِّنات الأميين أقل بكثير مما هي عليه بالنسبة للمتعلمين، ففي الحالة الأولى بلغ متوسط التغير ٤٥٠٠, ٠، بينما بلغ في الحالة الثانية ٢,٤٩٢٣.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأميين والمتعلمين عند مستوى ٠,٠٥ من الثقة.

٣ ـ في ضوء النتائج السابقة يمكن رفض الفرضية الصفرية الثانية.

جدول رقم ٧. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب المستوى التعليمي.

المتغير مستوى التعليم بالسنوات	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أمـــي	١٨	٣١,٥	٠,٤٥٠٠	٢,٦٩٣	٢,٤٥	٠,٠١٨ **
متعلـم	٣٩	٦٨,٥	٢,٤٩٢٣	٣,٠٢٨		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) من الثقة.

التفسير

يختلف المتعلم عن الأمي في عدة نواحٍ لعل أهمها أن المتعلم أكثر قدرة على تقدير الأمور، ووزنها بدرجة أفضل من الأمي، لذا فتقديره لخطورة المرض وما يترتب على عدم انصياعه من نتائج تدفعه إلى التمسك بتعليمات الطبيب. وتفرض الأمانة العلمية على الباحث أن يشير إلى ما توصل إليه ساكيت [٧، ص٣٥] من أنه لا توجد علاقة بين درجة التعليم وبين انصياع المريض لتعليمات الطبيب، لكن ما توصل إليه ساكيت لا يتعارض مع ما توصلنا إليه، فما توصل إليه ساكيت هو نتيجة لدراسته على مجتمع تندر فيه الأمية إذ لا تتعدى ٣٪ في الولايات المتحدة الأمريكية [٢٠، ص٣٧]، فهو إذن يقارن بين مستوى تعليم وتعليم؛ أما في المملكة العربية السعودية فنحن نقارن بين تعليم ولا تعليم.

الفرضية الثالثة

والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين المقيمين في المدينة، والمقيمين في الريف، ممن تعرضوا للخبرة التربوية).

جدول رقم ٨. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب مكان الإقامة.

المتغير مكان الإقامة	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المدينة	٣٥	٦١,٤	٢,٠٦٢٩	٢,٩٢٥	٠,٦٧	٠,٥٠٧
الريف	٢٢	٣٨,٦	١,٥٠٤٥	٣,٢٩٥		

المجموع = ٥٧ .

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية .

يتضح من جدول رقم ٨ ما يلي:

١ ـ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى التغير في متوسط قيم سكر الدم، تعود إلى مكان الإقامة في الحضر والريف، إذ بلغ متوسط التغير في سكر الدم لسكان المدن ٢,٠٦٢٩ ، بينما بلغ متوسط التغير في سكر الدم لسكان الريف ١,٥٠٤٥ .

٢ ـ في ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الصفرية الثالثة .

الفرضية الرابعة

والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين بين أصحاب الفئة العمرية الأقل من خمسين سنة، والأكبر من خمسين سنة، ممن تعرضوا للخبرة التربوية).

يتضح من جدول رقم ٩ ما يلي:

١ ـ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى التغير في متوسط قيم سكر الدم، تعود إلى عمر المريض لفئتي أفراد العيِّنة (٠ ـ ٤٩ سنة) و(٥٠ سنة فما فوق)، إذ بلغ

متوسط التغير في سكر الدم لمن أعمارهم (٠ - ٤٩ سنة) ٢,٣٧٨٦، بينما بلغ متوسط التغير في سكر الدم لمن أعمارهم (٥٠ سنة فما فوق) ١,٣٣٤٥.

جدول رقم ٩. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب العمر.

المتغير العمر بالسنوات	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٠ - إلى أقل من ٥٠	٢٨	٤٩,١٢	٢,٣٧٨٦	٢,٧٥٨	١,٣٠	٠,٢٠٠
٥٠ - فأكثر	٢٩	٥٠,٨٨	١,٣٣٤٥	٣,٢٨٥		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

٢ - في ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

الفرضية الخامسة

والتي تنص على: (لا يختلف متوسط قيم سكر الدم، لمرضى السكري، الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، ممن تعرضوا للخبرة التربوية، باختلاف عدد أولادهم «أربعة فأقل» و«خمسة فأكثر»).

يتضح من جدول رقم ١٠ ما يلي:

١ - أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى التغير في متوسط قيم سكر الدم، تعود إلى عدد الأولاد، خاصة بين المجموعة التي عدد أولادها (أربعة فأقل)، والمجموعة التي عدد أولادها (خمسة فأكثر)، إذ بلغ متوسط التغير في سكر الدم لمن عدد أولادهم (٤ فأقل) ٣,٥٢٢، بينما بلغ متوسط التغير في سكر الدم لمن أولادهم (٥ فأكثر) ١,٥٣٣٣.

٢ - في ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

جدول رقم ١٠. الدلالة الإحصائية للتغير في متوسط قيم سكر الدم لمن انصاعوا لتعليمات العلاج في الزيارتين الأولى والثانية، حسب عدد الأولاد.

المتغير عدد الأولاد	التكرار	النسبة المئوية٪	* التغير في متوسط قيم سكر الدم (مول/ لتر)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٠ - ٤	٩	١٥,٨	٣,٥٢٢٢	٣,٩٥٢	١,٨٣	٠,٠٧٣
٥ - فأكثر	٤٨	٨٤,٢	١,٥٣٣٣	٢,٧٩٩		

المجموع = ٥٧.

* قيم سكر الدم في الزيارة الأولى - القيم في الزيارة الثانية.

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة

أجريت هذه الدراسة على عيِّنة من المرضى في مستشفى الملك خالد الجامعي، وتتكون العيِّنة من سبعة وستين من مرضى السكري الذكور الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين، تعرض منهم ٥٧ مريضًا لخبرة تربوية، كما تم تحديد مستوى السكر بقياس قيم السكر في الدم على الريق (مع الصيام) في الزيارتين.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ - ما علاقة الخبرة التربوية المخططة المقدمة للمرضى المصابين بداء السكري (تتمثل في شكل ندوات عامة أو لقاءات فردية) الذين لا يعتمدون في علاجهم على الأنسولين مع توافقهم وانصياعهم لتعليمات العلاج الموصوفة لهم؟

٢ - ما علاقة توافق وانصياع أولئك المرضى مع تعليمات العلاج الموصوفة لهم، بمستواهم التعليمي، ومكان إقامتهم وعمرهم وعدد أولادهم؟

أكد التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المرضى الذين تعرضوا للخبرة التربوية، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين والأميين من تعرضوا للخبرة التربوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية، لمن تعرضوا للخبرة التربوية تعود إلى مكان الإقامة، والعمر، وعدد الأولاد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصى بما يلي:

١ - أن تتضمن مناهج تعليم الكبار معلومات صحية وأخرى عن بعض الأمراض المزمنة، وأهمية اتباع المرضى لتعليمات الطبيب.

٢ - على العاملين في المرافق الصحية وخاصة أولئك المسؤولين عن تقديم خبرات تربوية للمرضى أن يقدموها بطريقة تتناسب وخلفية المريض الثقافية والاجتماعية، وأن يستخدموا في تقديمها وسائل جذابة مثل الأفلام، والشرائح، والصور.

٣ - أن يقوم المسؤولون عن تقديم خبرات تربوية في المراكز الصحية بتقويم هذه الخبرات ومن ثم تعديل محتواها وطرائقها في ضوء ما يسفر عنه هذا التقويم.

٤ - أن يراعي المسؤولون عند تخطيطهم للخبرات التربوية التي تقدم لمرضى السكري، أن تزودهم هذه البرامج بمعلومات عن هذا المرض، وآثاره، وتطوره، وأن تسعى هذه البرامج إلى تغير اتجاهاتهم بما يتناسب والحاجات العلاجية لهذا المرض، والمهارات اللازمة للتعامل معه.

الملحق

استمـارة

استمارة المقابلة الشخصية لجمع البيانات

رقم ملف المريض: ....

تاريخ الميلاد: .... كما هو موضح في بطاقة المريض

عدد الأولاد: ....

مكان الإقامة: ☐ ريف ☐ حضر

أعلى تحصيل علمي: ....

أمي ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ + ١٨

ا) تاريخ تشخيص الإصابة بمرض السكري في مستشفى الملك خالد الجامعي ....
(من واقع الملف).
قيم عيِّنات سكر الدم في حالة الصيام في تلك الزيارة .... مول/ دي إل

ب) تاريخ أول عودة للطبيب بعد التشخيص بالإصابة بداء السكري ....
قيم عيِّنات سكر الدم في حالة الصيام في تلك الزيارة .... مول/ دي إل

جـ) تلقي الخبرة التربوية:
نعم ☐ لا ☐ (من واقع الملف)

المراجع

[١] المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط. *خطة التنمية الرابعة* ١٤٠٥هـ/ ١٤١٠هـ.

[٢] المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط. *منجزات خطط التنمية* ١٣٩٠هـ/ ١٤٠٤هـ.

[٣] وزارة المعارف. «مسيرة التعليم في المملكة لعام ١٤٠٧هـ.» *التوثيق التربوي*، م٢٩ (١٤٠٨هـ).

[٤] United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. *Demographic and Related Socio-Economic Data Sheet*, No. 4, Baghdad, June 1985.

[٥] Burnet, Mary. *ABC of Literacy*. Paris: UNESCO, 1965.

[٦] Fletcher, Susan W., Elizabeth Poppius, and S. J. Harper. "Measurement of Medication Compliance in a Clinical Setting Comparison of Three Methods in Patients Prescribed Digoxin." *Archives of Internal Medicine*, 139 (June, 1979), 635-38.

[٧] Sackett, David L., and Brian Hynes. *Compliance With Therapeutic Regimens*. London: John Hopkins University Press, 1976.

[٨] Krause, Marie V., and L. Kathleen Mahan. *Food Nutrition and Diet Therapy*. Philadelphia: W. B. Saunders, 1979.

[٩] Berkow, Robert, ed. *The Merck Manual*. Rahway: Merck, Sharp, and Dohme, 1977.

[١٠] Ba'aqeel, Hassan S., Abdul-Aziz Meshari, Fahad Al-Abdul Jabbar, Abdullah A. Akiel, and Edward A. Kidess. "Maternal Risk Factors and Outcome of Pregenancy in a Teaching Hospital in Riyadh." *Annals of Saudi Medicine*, 9, No. 2 (March, 1989), 134-39.

[١١] Khwaja, Suraiya S., Hisham Al-Sibai, and Suliman A. Al-Suliman. "The Macrosomic Infant-Obstetric Outcome." *Saudi Medical Journal*, 17, No. 1 (January, 1986), 74-79.

[١٢] Mann, J. I., K. Pyorala, and A. Jeuscher. *Diabetes in Epidemological Perspective*. London: Churchill Livingstone, 1983.

[١٣] Gallagher, Eugene, Saadi M. Nazhat, and Shireen S. Rajarm. "Medical Sociology Outlined and Applied to the Arab Middle East." *Saudi Medical Journal*, 10, No. 6 (1989), 441-45.

[١٤] Bell, Joyce, and Pauline Chang. "Glycosuria and Diabetes Mellitus in Saudi Arabia." *Saudi Medical Journal*, 3 (October, 1982), 283.

[١٥] Abu-Aisha, H., Al-Khatir and A. Sinaidi. "The Epidemiology of Diabetes Mellitus in a Rural Community in Central Saudi Arabia." (Abstract 2.2.4) Abstracts of the Proceedings of the Fifth Saudi Medical Meeting, Riyadh, 1980.

[١٦] Kingston, Michael, William Scales, and Nicholes J. Y. Woodhouse. "Resistence to Ketoacidosis Despite Severe Hyperglycemia in Thin Adult Diabetes." *King Faisal Specialist Hospital Medical Journal*, 2, No. 3 (July, 1982), 139-46.

[١٧] House, W. C., L. Pendleton, and L. Panker. "Patients' Versus Physicians' Attributions of Reasons For Diabetic Patients' Noncompliance with Diet." *Diabetes Care*, 9 (July/ August, 1986), 434.

[١٨] Smith, C. J., P. Abrahamson, A. Henshilwood, and F. Bonnici. "The Effect of an Intensive Educational Programme on the Glycaemic Control of Type I Diabetic Patients." *South African Medical Journal*, 71 (February, 1987), 164-66.

[١٩] Fox, David J. *The Research Process in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

[٢٠] الراوي، مسارع، و قمرالدين قرنبع. *قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د. ت.

The Influence of Educational Experience and Educational Level of Adult Male Non-Insulin Dependent Patients on their Compliance Behavior

Abdul Rahman S. Al-Hamidi
Professor of Adult and Continuing Education, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. Sixty-seven male NIDDM patients were assessed for compliance behavior measured by FBS values. Variables were: structured educational experience; demographic variables of educational level, place of residence, age, and number of children. Significant differences ($p=0.05$) were noted with patients given educational experience and those with some previous formal education having more favorable compliance. Recommendations are: include health awareness in ABE curriculum, use health as a motivation toward literacy, assess patients' educational ability to comply with treatment, and assess patients' inclination to participate in structured educational experience when planning treatment of chronic illness.

مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٦٠٩ - ٦٦٨ (١٤١١هـ/ ١٩٩١م).

برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

سامي محمد ملحم* و مياز خليل الصباغ**

** أستاذ الصحة النفسية المساعد و ** أستاذة المناهج وطرق التدريس المساعدة ورئيسة القسم،*
كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتلخص مشكلة البحث في تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية لتربية معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ويتناول البحث بالدراسة عنصرًا مهمًا وأساسيًا في العملية التربوية. ويسعى إلى رفع مستوى كفاءة معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من أجل أداء دورهن الفاعل المتصل بالتعليم الصفي. واقتصر البحث على الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية فقط ولم يتعرض إلى غيرها من الكفايات الأكاديمية أو المهنية الأخرى.

وقد تم اشتقاق الكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وتحديدها من مصادرها الرئيسة الخاصة بأهداف تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية كما تحددها المفاهيم الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في هذه المرحلة، ومواصفات التعليم الجيِّد للمواد الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ومبادئها، والأدوار والمهام والمسؤوليات المنوطة بالمعلمة في التعليم الصفي. كما تمت مناقشة أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخلصة في البرنامج التدريبي المقترح.

لقد قدم البحث نموذجًا لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية كفايات معلمات المواد الاجتماعية المتصلة بتقويم تعليم الطالبات. وتم تنظيم البرنامج بحيث يشتمل على أكثر أنماط التنظيم شيوعًا في المنحى القائم على الكفايات. ويوصي الباحثان بأن تتولى كليات التربية للبنات تطبيق هذا البرنامج وفق الإرشادات التي

تضمنها البرنامج. وأن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في تربية المعلمات المتخصصات في المواد الاجتماعية قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. وذلك عن طريق تطوير برامجها الخاصة بالمواد الاجتماعية في ضوء قائمة الكفايات التعليمية الأساسية التي توصلت إليها هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

بالرغم من الجهود التي تبذل من أجل رفع مستوى كفاءة المعلمات عن طريق التأهيل التربوي الذي توفره مؤسسات إعداد المعلمات وتدريبهن قبل الخدمة أو في أثنائها، أو عن طريق النشاطات الإشرافية والتطويرية التي تقوم بها أجهزة الإشراف التربوي في الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية. إلا أن هذه الجهود كثيراً ما تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمة نفسها وقدرتها على تنظيم تعلم طالباتها واستثارتهن لتطبيق التعلم المنشود وتيسيره.

ولقد شغل البحث في رفع مستوى كفاءة المعلمة الفكر التربوي ولا يزال، منذ زمن بعيد. وما زال الحديث عن التعليم الفعّال ضمن مواصفات وشروط معينة يشغل فكر الباحثين التربويين والفكر التربوي بشكل خاص. وكثيراً ما يتساءل الباحثون عن ماهية الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في التعليم الفعّال:

— فهل هناك قواعد يتفق عليها المربون تحدد شروط التعليم الفعّال ومواصفاته؟

— وهل إتقان المادة الدراسية من قبل المعلمة يعكس بالضرورة تعليمًا جيدًا أو فعّالاً؟

— وهل يعتبر التعليم جيِّدًا أو فعّالاً [١، ص ص ١٢٤ - ١٣٢] إذا قامت المعلمة بـ:

— استخدام المرونة والتجريب عند قيامها بعملية التعلم؟

— إتقان مهارات الاتصال والحوار وإثارة الأسئلة مع المتعلمات وإتقانها للمادة الدراسية كذلك؟

— إظهار اتجاهات ودية نحو المتعلمة؟
— تقديم تعليم شخصي مباشر تخاطب فيه المتعلمة؟

— أم أن مهام التعليم الجيِّد والفعَّال [٢ ، ص ص ٢٤ ـ ٢٥] يجب أن ترتبط بأدوار التخطيط والتنظيم والمراقبة والقيادة؟

يتفق المربون [٣، ص ص ٥١ ـ ٥٥] على أن المعلمة الفعَّالة، هي التي تمتلك الكفايات الأساسية للتعليم لكنهم يختلفون حين يحددون هذه الكفايات. وهناك العديد من قوائم الكفايات التي قال عنها مصمموها إنها يجب أن تتوافر لدى المعلمة الفعَّالة. وعلى سبيل المثال لا الحصر، فقد عرض الباحثان لعدد منها في موقع آخر من البحث. فأي الكفايات أكثر اتصالاً بالتعليم الفعَّال؟

يشير أحمد عباس [٤ ، ص ص ١٥٢ ـ ١٥٣] في هذا الصدد إلى أن برامج إعداد المعلمات القائمة على الكفايات تتحدد في ضوء أهمية الكفايات التعليمية الأدائية كأساس تقوم عليه برامج الإعداد والتدريب، وعلى قدرة المعلمة على تأدية العمل بكفاءة وفعالية. ويرى أن برامج إعداد المعلمات القائمة على الكفايات هي تلك البرامج التي تحدد الكفايات التي يجب على المتدربة (سواء كانت طالبة/ معلمة، أو معلمة طالبة) تأديتها بإتقان مما يحدد بوضوح المعيار الذي سوف يتم فيه تقويم كفايات المعلمة على أساسه.

ولما كانت برامج تدريب المعلمات تعنى أساسًا بتدريب المعلمات المتدربات قبل الخدمة أو أثناءها على مهارات إتقان شروط التعليم الجيِّد وبالتالي، فإن الكفايات التعليمية ترتبط بهذه الشروط. كما ترتبط هذه الكفايات أيضًا بالأدوار المتغيرة للمعلمة. فقد سعت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قائم على أساس هذه الأدوار المتغيرة للمعلمة والخصائص التي تتميز بها برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات من أجل تحسين أدائها في العمل.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها:

— تتناول عنصرًا مهمًّا وأساسيًّا في العملية التربوية. وتسعى إلى رفع مستوى كفاءة معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من أجل تحقيق أداء أفضل للتعليم الصفي.

— تعتبر من المحاولات الرائدة في مجال تدريب المعلمات القائم على الكفايات في البيئة العربية السعودية.

— يمكن أن تفيد منها الجهات المسؤولة في مجال تحسين عملية التعلم لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

— كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير أساليب إعداد برامج تدريب المعلمات وتوجيهها نحو تحقيق فهم أفضل للكفايات التعليمية المتخصصة للمناهج الدراسية المختلفة.

— وقد تفيد هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة أو أثناءها بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلمة على اكتساب المهارات اللازمة من أجل تحسين مستويات الأداء في العمل.

— وقد يفيد من نتائج هذه الدراسة، المعلمة نفسها في تقويمها الذاتي لعملها من خلال إتقانها لعدد أكبر من الكفايات التعليمية لمرحلة الدراسة التي تقوم بتدريسها، والمادة الدراسية التي تعلمها.

تحديد المشكلة

وإزاء ما سبق ذكره، فإن مشكلة الدراسة تتحدد على النحو التالي: «تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية».

ومن أجل تحقيق هذا الغرض، فقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة المبينة أدناه والقيام بالجوانب التالية :

أولاً : ما الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمة الدراسات الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ثانيًا : ما الكفايات التعليمية التي لا تتقنها المعلمة وتحتاج إلى تدريب عليها؟

ثالثًا : اقتراح برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية في ضوء ما تكشف عنه الدراسة في السؤالين الأول والثاني .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور التالية :

أولاً : توضيح كل من مفهوم الكفايات التعليمية ومصادر اشتقاقها الرئيسة وتنظيم البرامج الخاصة بتدريب المعلمات القائمة على الكفايات، وذلك من خلال مراجعة نتائج البحوث والدراسات التي تمت في هذا المجال بحيث يخدم هذا الهدف في تكوين الإطار النظري للدراسة .

ثانيًا : تحديد الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

ثالثًا : اقتراح برنامج خاص لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قائم على أساس الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية . ويحقق الأدوار المتغيرة للمعلمة . كما تتوافر فيه الخصائص التي تتميز بها برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات .

رابعًا: عرض نتائج الدراسة التطبيقية التي أجراها الباحثان على عيِّنة ممثلة لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في مدينة الرياض.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، فإنه يمكن تقسيم الدراسة الحالية إلى الجوانب الرئيسة التالية:

ا - الإطار النظري

ب - الدراسات والبحوث السابقة

جـ - إجراءات الدراسة

د - الاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الجانب الأول: الإطار النظري

أولاً: الكفايات التعليمية

حتى تتمكن المعلمة من أداء مهامها الرئيسة المنوطة بها في إطار دورها كمنظمة للتعلم ومسيرة له، فإن عليها أن تمتلك عددًا من الكفايات التعليمية وتتقنها. والمعلمة الكفء competent هي تلك التي تمتلك جميع المتطلبات اللازمة للقيام بوظيفتها كمعلمة، حتى ولو لم تكن قد قامت بأدائها فعلاً [٥، ص١٣].

وقد تحدث الباحثون [٦، ص٢٤؛ ٧، ص٣٩] حول مفهوم الكفاية باعتبارها تمثل مجمل السلوك المتضمن: للمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي توظفها المعلمة من أجل تعديل سلوك الطالبات وتحقيق الأهداف المرجوة.

ولا شك أن الاهتمام بالكفايات التعليمية قد ولد ما سمى فيما بعد بحركة التربية القائمة على الكفايات competency-based teacher education والتي نشأت نتيجة عدد من العوامل والحركات تمثلت في [٤، ص ص ٩٤ - ١٠٢]:

— الاهتمام المتزايد بتطبيق مبدأ المسؤولية في التربية : على اعتبار أن المعلمة الجيدة، هي التي تستطيع طالباتها القيام بالأعمال التي خططت لأن يقمن بها . ومن هنا كان الاهتمام بتربية المعلمة أولاً قبل المعرفة وفي أثنائها، واختيار أفضل العناصر لمهنة التعليم، مع الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم .

— اعتماد الكفاية بديلاً عن المعرفة والنجاح بمساقات نظرية، بحيث أصبح يحكم على المعلمة بمقدار ما تستطيع أن تعمل، وليس بمقدار ما تعلم بالرغم من أن بعض ما تعلمه يكون مهمًّا في بعض الأحيان .

— منح الشهادات القائمة على الكفايات بهدف التأكيدات على الأداء، والتطبيق أكثر من المعرفة، وأن المعيار الذي اتخذ لتقويم المعلم هو فيما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يشعر به .

— تطور التكنولوجيا التربوية : لتمثل تطبيق العلم على العمل من أجل أن يصل المتعلم بواسطة التعليم المبرمج إلى أهدافه خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت .

— تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعلمية سلوكية : فالكفاية الواحدة تحدد سلوكها بعدد من الأهداف على شكل نتاجات تعلمية يمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوَّم .

— التعلم الإتقاني : mastery learning فالتعلم المتقن لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم individualization instruction مع الاهتمام بالأداء . بحيث تهتم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات إلى تعليم كل تلميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية اللازمة لجعله قادرًا على التعلم .

— حركة التجريب : المرتبطة بالتغير المتسارع للعالم وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك الاجتماعي .

— اختلال مفهوم التعليم: فالتعليم يهتم هذه الأيام بالأدوار والمهام المنوطة بالمعلم.

— حركة التربية القائمة على العمل الميداني: بحيث تتاح الفرصة للمعلمين من أجل مشاهدة المواقف التعليمية في المدارس وملاحظتها، وممارسة عملية التعليم نفسها.

— حركة تفريد التعليم: بحيث تنشغل الطالبات بمهمات تعلمية تتناسب وحاجاتهن ومستوياتهن النمائية وأساليبهن الإدراكية، ومبنية على مبادىء التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وتحديد الحاجات.

— الحركة السلوكية: بهدف الإعداد والتدريب والتربية وتشكيل السلوك وتعديله، مستخدمة مبادىء البرمجة والتغذية المرتدة وتحديد الأهداف بدقة.

— أسلوب النظم: system approach ومن الضروري تحديد كفايات أية تربية في ضوء الإطار الكلي الشامل، ومن ثم تحديد عناصر هذا الإطار وتحديد الكفايات اللازمة لكل عنصر.

الخصائص المميزة لحركة التربية القائمة على الكفايات

ولحركة التربية القائمة على الكفايات عدد من السمات والخصائص المميزة [٨، ص ص ٤١ ـ ٤٦] فهناك سمات تتعلق بـ:

— الأهداف التعليمية: بحيث تكون الأهداف محددة سلفًا وبشكل واضح، يشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل.

— أساليب الإعداد: ولا بد لأجل ذلك، من توفير الفرص الخاصة بالتدرب على الكفايات في المجال الميداني ولا بد من مراعاة الظروف المؤدية إلى ذلك، مع التركيز على الممارسة العملية بهدف امتلاك القدرة على العمل.

— الدور الفعَّال للمتعلم : بحيث تدور حركة الكفايات على المتعلم وتؤكد على طرق التعلم المختلفة (مثل : التعلم بـ : المجابهة ، المراسلة ، الوسائل السمعية والبصرية ، التعلم الموجه ذاتيًّا ، إلخ) .

— التقويم : بحيث تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل دون النظر إلى الوقت في هذه العملية .

مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية المطلوب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية

وتعتبر عملية تحديد الكفايات التعليمية المتوقع اكتسابها من قبل المعلمات الأسس التي يرتكز عليها مخططو برامج تدريب المعلمات في بنائهم لها . وقد حدد كل من باتيب Pateep [٩] وكوبر Cooper [١٠ ، ص ص ١٧ - ١٩] الأسس التي يمكن اشتقاق الكفايات التعليمية الخاصة بالمعلمات منها والتي ينبغي على مخططي برامج تدريب المعلمات تضمينها في برامجهم بحيث اشتملت على كل من :

— الأساس الفلسفي : philosophical base من أجل تحديد :

— دقيق للمسلمات والقيم المتعلقة بطبيعة الفرد وأغراض التربيةوأهدافها ، وطبيعة العملية التعليمية / التعلمية .

— نتاجات التعلم المرغوبة لدى الطالبات في ضوء هذه المسلمات .

— مواصفات أدوار المعلمة من أجل اشتقاق الكفايات اللازمة لقيامها بهذه الأدوار .

— الأساس التجريبي : empirical base المرتبط بمعرفة المعلمة القائمة على الخبرة والتجريب .

— الأساس القائم على المادة الدراسية : subject matter base بحيث يتوقع دراستها من قبل المعلمات المتدربات .

— الأســـاس القـــائم على المـمارســات: practitioner base بحيث يتم اشتقـاق الكفايات من عملية تحليل الوظيفة التي تؤديها المعلمات الناجحات في أدائهن لعملية التعلم.

هذا، بالإضافة إلى المصادر الرئيسة الخاصة باشتقاق الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والمتمثلة في:

— أهداف تدريس المواد الاجتماعية لمرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

— مواصفات التعليم الجيِّد للمواد الاجتماعية ومبادئها.

— الأدوار والمهام والمسؤوليات المنوطة في التعليم الصفِّي.

ثانيًا: تنظيم البرامج الخاصة بتدريب المعلمات القائمة على الكفايات

وحتى يتمكن مخططو برامج تربية المعلمات القائمة على الكفايات من تنظيم برامجهم وإعدادها، فإنه ينبغي عليهم الأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي تتميز بها برامج تربية المعلمات القائمة على الكفايات [٤؛ ٩؛ ١١، ص ص ٢٨ - ٢٩] والتي تتمثل في أنها:

— تتضمن اشتقاق الكفايات التعليمية (من مهارات ومعارف وسلوك واتجاهات) بحيث تمثل أهداف البرنامج والأدوار والمهام المطلوبة من المعلمة/ المتدربة.

— تكون المعايير المستخدمة في تقويم كفايات المعلمة/ المتدربة مبنية على أساس هذه الكفـايات منسجمـة معهـا، واضحة في تحديدها لمستويات الإتقان المقرر، ومعلنة للمعلمة/ المتدربة بشكل مسبق.

— تستخدم أداء المعلمة/ المتدربة كمؤشر أساسي لامتلاكها الكفاية، وتأخذ بالاعتبار المعرفة النظرية لها من قبل المعلمة/ المتدربة.

— تحدد مستوى تقدم المعلمة/ المتدربة من خلال وضوح الكفايات في أدائها. وليس من خلال نجاحها في المواد التي تدرسها أو الوقت الذي تستغرقه في الأداء.

— تهدف إلى تيسير اكتساب المعلمة/ المتدربة للكفايات بشكل واضح.

— تقوم على مبدأي: التفريد individualization والشخصية personalization في التعليم الذي يتم عن طريق الوحدات التنظيمية modules.

— تعد برنامجًا نظاميًا systematic واضح المعالم.

— تركز على متطلبات التخرج وليس على متطلبات الالتحاق بالبرنامج.

— تظهر المعلمة/ المتدربة في أدائها امتلاكها للكفايات (التي تم تحديدها كأهداف للبرنامج) بنجاح لدى انتهاء البرنامج.

تسمح بقاعدة عريضة في اتخاذ القرارات.

تركز على: المفاهيم، المهارات، المعارف، والأدوات التي يمكن تعلمها في مواقف تعليمية محددة.

تشارك المعلمات/ المتدربات والمسؤولات عن التدريب في تصميم النظام التعليمي في البرنامج.

تنظر إلى عملية إعداد المعلمات وتدريبهن على أنها عملية دائمة ومستمرة.

وعلى مخططي برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات أن يضمِّنوا برامجهم الخاصة بتربية المعلمات القائمة على الكفايات للجوانب التالية:

ا - الأنماط التنظيمية

التي تستخدم عادة في بناء برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات والمتمثلة في الأنماط التنظيمية modules التي ترتكز على نظام التعلم الذاتي، كما تعتبر أداة التعلم الرئيسة في برامج تدريب المعلمات القائمة على الكفايات، وتتكون الوحدة التنظيمية من [٤، ص ص ٢٥٢ - ٢٦٠]:

— المقدمة: وتوجه عادة لمن يقوم باستخدام هذه الوحدة (المعلمة / المتدربة) بهدف تعريفها بالوحدة التنظيمية وإثارة اهتمامها بموضوعها.

— النظرة الشاملة: prospective وتشتمل على:
— موضوع الوحدة التنظيمية وعنوانها بشكل واضح ودقيق.
— مبررات إعداد الوحدة وأهميتها بالنسبة لمن يقوم باستخدامها، بالإضافة إلى تحديد الأهداف التي يؤمل تحقيقها جراء استخدام هذه الوحدة.
— مضمون الوحدة التنظيمية: بما فيها من وحدات تعليمية / تعلمية، ومواد تعليمية / تعلمية مساعدة (أفلام، قراءات إضافية إن وجدت).
— المدة المقترحة لتنفيذ الوحدة: والفئة التي سوف تقوم باستخدامها.
— مقترحات تنفيذ الوحدة التنظيمية.

— الاختبار التشخيصي القبلي: pre-test بحيث تقوم مستخدمة هذه الوحدة بالإجابة عن فقرات الاختبار القبلي قبل البدء بدراسة الوحدة من أجل تحديد امتلاك المعلمة/ المتدربة للكفايات التي تحاول الوحدة التنظيمية تطويرها لديها، ومدى حاجة المعلمة / المتدربة لدراسة هذه الوحدة واستعدادها لها.

— المواد التعليمية / التعلمية المرجعية أو العناصر الممكنة : بحيث تمثل العناصر أو الأنشطة التي يمكن للمعلمة / المتدربة من تحقيقها . وتكون عادة على أشكال مختلفة . فهناك أنشطة :

— قبلية : pre-requiste activities يفترض أن تقوم بها المعلمة / المتدربة قبل دراستها للوحدة التنظيمية .

— مطابقة : equivalent activities تتطلب منها أداء سلوك مطابق للسلوك الذي تتطلبه أهداف دراسة الوحدة التنظيمية .

— مناظرة : analogous activities تعطى للمعلمة / المتدربة حتى تقوم بها وتكون مناظرة لتلك التي تتطلبها الأنشطة المرتبطة بالأهداف التي تسعى الوحدة التنظيمية إلى تحقيقها .

— الاختبار التشخيصي البعدي : post-test وغالبًا ما يكون شبيهًا في مكوناته بالاختبار التشخيصي القبلي من تحديد ما تم تعلمه من قبل المعلمة / المتدربة .

ب ـ الدورات المصغرة Minicourses

[٤، ص ص ٢٥٢ ـ ٢٦٠] وهي إحدى صور تنظيم برنامج تدريب المعلمات في ضوء منحنى تربية المعلمين القائمة على الكفايات . وتمثل الدورة المصغرة رزمة تدريبية package تقوم على التعليم الذاتي ، وتسعى إلى تمكين المعلمة / المتدربة من اكتساب مهارات تعليمية محددة بطريقة مفردة انطلاقًا من شعورها بالحاجة إلى مثل هذه المهارة ومتقدمة بالسرعة التي تتناسب وظرفها . كما تتميز الدورة المصغرة بخصائص تتمثل في أنها :

— رزمة تدريبية قائمة بذاتها ، ويمكن تنفيذها بطريقة مرنة .

— تركز على مهارات تعليمية محددة وقابلة للملاحظة والرصد السلوكي كما تركز على الدور الحيوي الذي تؤديه .

— تحرص على تزويد المعلمة/ المتدربة بتغذية راجعة feedback إلى بطاقات خاصة تستعين بها في تقويم محاولاتها المتتالية لتوظيف المهارة المعنية في مواقف التعليم المصغر.

— تحرص على توجيه المعلمة/ المتدربة إلى أنشطة متتابعة تمكنها من القيام بها لتعزيز ما اكتسبته من مهارات بعد إنهاء الدورة.

جـ - التوليفات التدريبية Learning Clusters

[١٢، ص٢١] وهي عملية دمج عدد من المهارات المترابطة التي تتصل بإحدى المهمات التعليمية الأساسية المعلمة/ المتدربة تنتظم في خمس مجموعات رئيسة هي:

— مهارات حث الطالبات على الاندماج
  — التهيئة الحافزة
  — تنويع المثيرات
  — الغلق

— مهارات طرح الأسئلة
  — الطلاقة في طرح الأسئلة
  — الأسئلة السابرة
  — أسئلة عمليات التفكير العليا
  — أسئلة التفكير المتمايز

— مهارات العرض
  — المحاضرة
  — التكرار المخطط
  — ضرب الأمثلة

— مهارات زيادة إسهام الطالبات
— التلميح الهادىء
— تقدير السلوك المنتمي
— الصمت والتلميحات غير اللفظية

— مهارات ذخيرة الاستجابات
— الاستجابات اللفظية
— الاستجابات غير اللفظية
— الجمع بين الاستجابات اللفظية وغير اللفظية

الجانب الثاني: الدراسات والبحوث السابقة

تناولت البحوث والدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية ثلاثة جوانب رئيسة. يتناول الباحثان عيِّنة منها.

أولاً: الدراسات والبحوث ذات العلاقة بإعداد الكفايات التعليمية العامة

وتشير هذه المجموعة من الدراسات إلى إعداد قوائم الكفايات التعليمية العامة التي تحتاج إليها المعلمة، بغض النظر عن المادة التي تقوم بتعليمها لطالباتها أو مستوى الطالبات اللواتي تدرسهن.

فقد أشار أحمد الخطيب [١٣] في دراسته حول الكفايات التعليمية العامة التي يحتاج إليها معلم المدرسة الثانوية في الأردن إلى سبع وثمانين كفاية تعليمية يحتاج إليها معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

وقــدم كل من جونســون وآخــرين .Johnson et al [٥] دراســة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية العامة اللازمة للمعلم من أجل ممارسة التعليم بشكل فعَّال، اشتملت على ٥٢ كفاية تعليمية تم تصنيفها في تسع مجموعات تمثل المهام والأدوار التي يؤديها المعلم.

وحدد كل من كولت وتشابيتا Collette and Chiappetta [١٤، ص ص ٥٣ - ٥٨] الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي العلوم الذين يطبقون الدورات المصغرة minicourses الخاصة ببرنامج العلوم المسمى (نظام تدريس العلوم القائم على التعليم المفرد Individualized Science Instructional System).

وفي دراسة لمحمد موسى [١٥] حول بناء برنامج لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، هدف فيه إلى معرفة المستويات الحالية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من حيث الكفاءات التدريسية، والكشف عن نواحي الضعف والقوة فيها بهدف العمل على تطويرها وعمل برنامج يفيد في تدريب معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات.

ثانيًا: الدراسات والبحوث ذات العلاقة بإعداد الكفايات التعليمية الخاصة بالمواد الاجتماعية

وتناولت هذه المجموعة من الدراسات إعداد قوائم بالكفايات التعليمية الخاصة بالمواد الاجتماعية التي تحتاج إليها معلمة المواد الاجتماعية.

ففي دراسة لجروس ودينسن Gross and Dynneson [١٦] حول تطوير المواد الاجتماعية منذ القدم وحتى وقتنا الحاضر، هدفت إلى وضع برنامج لتدريس المواد الاجتماعية كجزء من دراسات يجريها المجلس القومي للمواد الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية تم فيها تحديد العناصر الأساسية لبرنامج جيِّد في تدريس المواد الاجتماعية.

وقدمت مياز الصباغ [١٧] دراسة حول تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما اكتسبنه من كفايات تدريسية، هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمدرسة بعامة ومدرسة التاريخ بخاصة، ثم تقويم مدى ممارسة مدرسات التاريخ لهذه الكفايات.

وأشارت الدراسة التي قام بها عبده محمد المطلس [١٨] حول تقويم مقررات طرق تدريس التاريخ في كلية التربية بجامعة صنعاء، في ضوء الكفاءات الأدائية الواجب توافرها لدى معلم التاريخ، إلى انخفاض في مستوى أداء طلاب المستوى الرابع بشعبة التاريخ للكفاءة في استخدام المصادر الأصلية، واستخدام الأحداث الجارية والأسلوب القصصي في تدريس التاريخ.

ثالثًا: الدراسات والبحوث ذات العلاقة بتدريب المعلمين القائم على الكفايات

فقد قامت رسما ـ كوردورا Risma - Courdura [١٩] ببناء ثلاث وحدات تنظيمية من أجل تطوير كفايات معلمي العلوم في مجالات التخطيط للتعليم والمواد التعليمية، والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تدريس العلوم، والتقويم.

وحدد أحمد عباس [٤] أربعة أدوار للمعلم تتعلق باختيار الأهداف التعليمية وتصميم النشاط التعليمي، وإثارة دوافع الطلاب للتعلم، وتوفير البيئة المناسبة، وتقويم عملية التعلم. ففي دراسة له بعنوان «برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه» تم فيها تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية اللازمة لتربية معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه.

وبتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، قام مهدي السامرائي [٢٠] بدراسة تحليلية مقارنة حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي، هدفت إلى الكشف عن واقع حركة تربية المعلمين في دول الخليج العربي، وتقويم هذا الواقع بالنقد والتحليل والمقارنة. واقترح في ختام دراسته عددًا من التوصيات الخاصة بأهداف البرنامج وانتقائه وتأسيس مناهجه.

وقدم فتحي ملكاوي [٢١] تصورًا شاملاً لعدد من أنماط تدريب المعلمين وأساليبه، مشيرًا إلى أن تحسين التعليم عملية تغيير في الأداء نحو الأفضل.

وقـد أفـاد الباحثان من هذه الدراسات والبحوث لدى بنائهما للكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك عند إعدادهما للبرنامج التدريبي المقترح القائم على أساس الأدوار المتغيرة للمعلمـة، والخصـائص التي تتميز بها برامج تربية المعلمات القائمة على الكفايات، ولما تضمنتـه هذه الـدراسـات والبحوث في مجال تربية المعلمات القائمة على الكفايات، وما توصلت إليه من نتائج في طرق تحديد الكفايات واشتقاقها من حيث:

— إعـادة صياغـة المقـررات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم وفق فلسفة تربوية جديدة قائمة على الكفايات.

— تحليل أدوار المعلمة وتسجيل أنشطتها اليومية التي تقوم بها وتحديدها.

— حاجات الطالبات كمنطلق يجدر بالمعلمة التعرف إليها حتى تكون قادرة على التعامل معها بنجاح.

— تقـدير حاجـات المعلمـة والطالبة الاجتماعية كأساس لتحديد الكفايات التي تحتاجها المعلمة.

— اعتماد نظرية تربوية تحدد الكفايات التي تتفق مع آمال وتطلعات المجتمع الذي تعيش فيه المعلمة ويرغب في اكتساب المعلمة لها.

— تحديد مستـويات الأهـداف المتتـالية التي يؤمـل تحقيقها من تحديد الكفايات التعليمية الأساسية.

— مراجعة قوائم الكفايات التعليمية العامة والمتخصصة التي تم إعدادها وتطويرها من قبل الباحثين والقائمين على برامج تطوير المناهج الدراسية.

— مشاركة العاملات في مهنة التعليم في تحديد الكفايات التعليمية التي يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح .

— مشاركة المنتفعات من البرامج التدريبية الخاصة بتدريب المعلمات أثناء الخدمة .

الجانب الثالث : إجـراءات الدراسـة

أولاً : مجتمع الدراسـة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن ١٨٩ معلمة (جدول رقم١) .

جدول رقم١ : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب كل من التخصص الدراسي وموقع العمل* .

الرقم	التخصص الدراسي	موقـع العمـل		المجمـوع
		شرق الرياض	غرب الرياض	
١	التـاريخ	٣٧	٣٢	٦٩
٢	الجغرافيـا	٣٨	٣٢	٧٠
٣	علم النفس	١٤	١١	٢٥
٤	علم الاجتماع	١٤	١١	٢٥
	المجمـوع	١٠٣	٨٦	١٨٩

* الرئاسة العامة لتعليم البنات : إدارة تعليم غرب الرياض وشرق الرياض، التعليم الثانوي ، العام الدراسي ١٤٠٩/ ١٤١٠ هجرية .

ثانيًا: عيِّنة الدراسة

اشتملت عيِّنة الدراسة الحالية على ٧٩ معلمة ممن تم اختيارهن عشوائيًّا من مجتمع الدراسة بحيث شملت العيِّنة تخصصات المواد الاجتماعية الأربعة: التاريخ، والجغرافيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. ويبين الجدول رقم ٢ توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب كل من التخصص الدراسي وموقع العمل.

جدول رقم٢: توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب كل من التخصص الدراسي وموقع العمل.

الرقم	التخصص الدراسي	موقع العمل		المجموع
		شرق الرياض	غرب الرياض	
١	التاريخ	١٥	١٨	٣٣
٢	الجغرافيا	١٤	١٠	٢٤
٣	علم النفس	٨	٥	١٣
٤	علم الاجتماع	٤	٥	٩
	المجموع	٤١	٣٨	٧٩

ثالثًا: أدوات الدراسة

قام الباحثان ببناء أدوات القياس التالية تحقيقًا لأغراض الدراسة الحالية:

قائمة الكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الثانوية

١) قام الباحثان بتطوير قائمة الكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية. اشتملت على أربعة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: ويتعلق بكفايات التخطيط للدرس والإعداد له : ويشتمل على واحد وثلاثين كفاية تعليمية تتناول الجوانب التالية :

— الأهداف التعليمية
— المادة الدراسية
— الوسائل والأنشطة
— الطريقـة
— أساليب التقويم

المجال الثاني: ويتعلق بكفايات تنفيذ التدريس : ويشتمل على اثنتين وستين كفاية تتناول الجوانب التالية :

— مهارات عرض الدرس
— صياغة الأسئلة وتوجيهها
— إثارة الدافعية
— التعزيز
— مهارات الانتقال
— إدارة الفصل الدراسي
— الوسائل التعليمية

المجال الثالث: ويتعلق بكفايات التقويم : ويشتمل على عشر كفايات تتناول تقويم تعلم الطالبات .

المجال الرابع: ويتعلق بكفايات العلاقات الإنسانية : ويشتمل على ست وثلاثين كفاية تتناول الجوانب التالية :

— التفاعل مع الطالبات
— التفاعل مع أولياء الأمور

٢) وقد اعتمد الباحثان في تطويرهما لقائمة الكفايات التعليمية الخاصة بالبرنامج المقترح على ما تمت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس التي عالجت موضوع الكفايات بشكل مستفيض. وبيَّنت الأسس التي يجب اتباعها في اشتقاق الكفايات التعليمية والمصادر الرئيسة الخاصة باشتقاق الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية.

٣) وقد استعان الباحثان بعدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في كل من الجامعات الأردنية والسعودية وعدد من المشرفات التربويات للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض بهدف مراجعة الصورة الأولية لقائمة الكفايات التعليمية وتطويرها ووضعها في صيغتها النهائية.

٤) وللتأكد من صدق هذه الكفايات تم عرضها في صورة استبانة لاستطلاع رأي المعلمات والمشرفات التربويات حول مدى أهمية هذه الكفايات بالنسبة لهن ومدى حاجتهن للتدريب عليها.

٥) وبناء على نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية، تم التوصل إلى قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية التي يجب توافرها لدى المعلمة المؤهلة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتقوم المعلمات — موضوع الدراسة — بإبداء رأيهن حول مدى أهمية الكفاية بالنسبة لهن ومدى حاجتهن للتدرب على الكفاية. ووضع لكل منها مقياس تقدير من خمس درجات تتدرج من الأهمية الواضحة للكفاية بالنسبة للمعلمة/ المتدربة إلى عدم الأهمية، وكذلك، من الحاجة الملحة للتدرب على الكفاية إلى عدم الحاجة أبدًا (ملحق رقم١).

وتقدر درجة المعلمة/ المتدربة حسب نموذج التصحيح الخاص بالقائمة بحيث يمثل مجموع الدرجات على كل مجال الدرجة الكلية لقائمة الكفايات في كل من مجالات القائمة الأربعة.

٦) وحتى يتأكد الباحثان من مدى صدق قائمة الكفايات التعليمية الأساسية فقد تم عرضهـا على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص الذين وافقوا بالإجماع على صلاحية القائمة وصدقها.

٧) كما تم تطبيق القـائمة على ٣٠ معلمة ممن يعملن في مرحلة الدراسة الثانوية ويقمن بتـدريس المواد الاجتماعية لها مرتين يفصل بين مرتي التطبيق عشرون يومًا. وتم حساب ثبات القائمة باستخراج معاملات الارتباط الخاصة بكل مجال من مجالات القائمة واستخراج معامل الارتباط الكلي للقائمة على كل من: مدى أهمية الكفاية بالنسبة لمعلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية، ومدى حاجتها للتدرب على الكفاية. ثم صححت معـاملات الارتباط إحصائيًا من استخراج معامل ثبات القائمة باستخدام معادلة سبيرمان وبراون Spearman and Brown [٢٢، ص ص ٤١١ - ٤١٦].

ويبين الجدول رقم ٣ قيم معاملات الثبات الكلية والجزئية لقائمة الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية لكل من مدى أهمية الكفاية بالنسبة لهن ومدى حاجتهن للتدرب على الكفاية.

جدول رقم٣. قيم معاملات الثبات الكلية والجزئية لقائمة الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية لكل من مدى أهمية الكفاية بالنسبة لهن وحاجتهن للتدرب على الكفاية.

الرقم	البيـــــان	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	القائمة الكلية
١	مدى أهمية الكفاية بالنسبة لمعلمة المـواد الاجتماعيـة	٠,٨٠٩	٠,٦٢٥	٠,٧٥١	٠,٨٢٨	٠,٨١٩
٢	مدى حاجة المعلمة للتدرب على الكفايـة	٠,٨٥٣	٠,٧٥٩	٠,٨٠٤	٠,٨٣٥	٠,٨٤٨

رابعًا: محــددات الدراسـة

اعتمـد البـاحثـان في دراستهـما الحـالية على أداة القياس الرئيسة الخاصة بتحديد الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية كأداة رئيسة واحدة لجمع بيانات الدراسة، بحيث تقيس هذه الأداة أساسًا كلًا من: أهمية الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية ومدى حاجتهن للتدرب على مثل هذه الكفايات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وحاول الباحثان التقليل من احتمال وجود تحيز في استجابات أفراد عيِّنة الدراسة من المعلمات على أداة القياس هذه من خلال التأكيد في صدر الاستبانة على أن البيانات التي يمكن الحصول عليها من تطبيق قائمة الكفايات ستبقى سرية، وأنها لأغراض البحث العلمي.

كما اقتصر البحث على تحديد الكفـايات التعليمية الواردة في أداة القياس بالنسبة لمعلمـة المواد الاجتماعية العاملة في المرحلة الثانوية فقط بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ولا يتعرض إلى غيرها من الكفايات الأكاديمية أو المهنية الأخرى. وبالتالي فإنه لا يجوز تعميم نتائج هذه الدراسة على قطاعات أخرى من المعلمات اللواتي يقمن بتدريس مواد دراسية مختلفة.

خامسًا: نتائج الدراسة ومناقشتها

ا - نتائج اختبار السؤال الأول

يشير السؤال الأول للدراسة الحالية إلى الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمـة المواد الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، علم اجتماع، علم نفس) العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ومن أجل تحقيق هذا الغرض تم تطبيق قائمة الكفايات التعليمية على جميع معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بمدينة الرياض. واستخدم الباحثان

كلًّا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان أكثر الكفايات التعليمية أهمية بالنسبة للمعلمة (جدول رقم٤).

ويوضح الجدول رقم ٤ الأمور التالية:

١) تراوحت متوسطات درجات أداء المعلمات على قائمة الكفايات التعليمية الكلية بين (٤,٩٢١ - ٣,٧٣٠) بانحراف معياري يتراوح بين (٠,٣٦٣ - ١,٠٢٠).

٢) بلغ متوسط درجات أداء المعلمات على القائمة الكلية للكفايات التعليمية الخاصة بهن ٤,٥٢٢ بانحراف معياري قدره ٠,٢١٩.

٣) متوسطات درجات أداء المعلمات على كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الخاصة بهن على النحو التالي:

الرقم	المجال	الوسط الانحراف	الانحراف المعياري
أولًا:	كفايات التخطيط للدرس والإعداد له	٤,٥٨١	٠,١٩٧
ثانيًا:	كفايات تنفيذ التدريس	٤,٤٩٥	٠,٢٠٥
ثالثًا:	كفايات التقويم	٤,٥٣٧	٠,١٣٤
رابعًا:	كفايات العلاقات الإنسانية	٤,٥١٣	٠,٢٣٠

٤) وبالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحثان في التعبير عن وجهات نظر المعلمات المتعلقة بأهمية الكفايات التعليمية بالنسبة لهن.

٥	٤	٣	٢	١
*	*	*	*	*
مهمة جدًّا	مهمة	قليلة الأهمية	غير مهمة	غير مهمة أبدًا

وانطلاقًا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعايير التالية للتعبير عن درجة أهمية الكفاية الواحدة:

ا) إذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٥ فإن هذه الكفاية تعتبر مهمة جدًّا بالنسبة للمعلمة.

ب) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٤ أو أكثر ولكنها أقل من ٥، فإن هذه الكفاية تعتبر مهمة بالنسبة للمعلمة. وتزداد أهمية الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

جدول رقم ٤*. درجة أهمية الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بمدينة الرياض (ا) وحاجتهن للتدرب عليها (ب).

	ا		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
أولًا: كفايات التخطيط للدرس والإعداد له				
١	٤,٨٢٠	٠,٤٦٠	٣,٦٧٢	١,٠٣٨
٢	٤,٩٢١	٠,٢٦٣	٣,٧٠٤	١,٠٢٦
٣	٤,٥٨٧	١,٠١٤	٣,٤٧٦	١,٢٩٦
٤	٤,٧٢٠	٠,٦٨٠	٣,٢٢٨	١,٢٢٣
٥	٤,٦٨٣	٠,٧٥٠	٣,٠٥٨	٠,٩٢٢
٦	٤,٧٤١	٠,٧٣٥	٣,١١٦	١,٠٣٦
٧	٤,٤٢٣	١,٠٢٠	٣,٥٤٥	١,٠٦٦
٨	٤,٦٦٧	٠,٧٣٣	٣,٣٨١	١,١٥١
٩	٤,٧٢٥	٠,٥١٢	٣,٠٦٩	١,٠٧٩
١٠	٤,٨٣١	٠,٣٧١	٣,٢٣٨	١,١٦٥
١١	٤,٧١٤	٠,٩١٨	٣,١٩٦	١,١٢٦
١٢	٤,٨٨٤	٠,٤٠٢	٣,٠٩٥	١,٤٥٩
١٣	٤,٥٥٠	٠,٨٨٣	٣,٠٧٤	١,٤٠٥

تابع جدول رقم ٤ .

	ا		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
١٤	٤,٨٤٧	٠,٥٩٨	٣,١٦٤	١,٤١٠
١٥	٤,٥٧٧	٠,٥٠٢	٣,٥٢٤	١,٠٨١
١٦	٤,٥٢٩	٠,٦٤٠	٣,٢١٧	١,٣٢١
١٧	٤,٢٦٥	٠,٧٠٦	٣,٣١٢	١,١١٥
١٨	٤,٤٠٢	٠,٦٦٦	٣,٧٣٥	٠,٦٠٦
١٩	٤,٤٠٢	٠,٧٨٢	٣,٥٤٠	٠,٨٤٤
٢٠	٤,٦٤٠	٠,٥٧٣	٣,٢٨٠	١,١٩٢
٢١	٤,٦٨٨	٠,٦١٨	٣,٢٧٠	١,٤٧١
٢٢	٤,٢٨٠	٠,٨١٩	٣,٢٠١	١,١٢٨
٢٣	٤,٢٨٠	٠,٥٦٧	٣,٣٦٠	١,٢٣٧
٢٤	٤,٢٨٠	٠,٨٨٧	٣,٤٣٩	١,٠٩٠
٢٥	٤,١٧٥	٠,٧٢٢	٣,٤٣٩	٠,٩٩٨
٢٦	٤,٤٦٦	٠,٦٤٤	٣,٦٨٨	١,٠٠٣
٢٧	٤,٥٨٧	٠,٨١٧	٣,١٣٨	١,٢٦٠
٢٨	٤,٦٤٠	٠,٧٦٣	٣,١٩٦	١,١٤٤
٢٩	٤,٤٩٢	٠,٦٨٨	٣,٧٥٧	١,١١٣
٣٠	٤,٦١٤	٠,٦٢٥	٣,٤٧٦	١,٢٥٠
كلي	٤,٥٨١	٠,١٩٧	٣,٣٥٣	٠,٢١٢
ثانيًا: كفايات تنفيذ التدريس				
١	٤,٣٨١	٠,٧٢٢	٣,٧٨٨	١,٨٤٠
٢	٤,٦٧٧	٠,٤٧٠	٣,٧٤١	٠,٩٢٠
٣	٤,٣٢٣	٠,٦٢٦	٣,٥٧٧	١,٠١٨
٤	٤,٣٨٦	٠,٦٨٧	٣,٤٦٠	١,٠٦٥
٥	٤,٣٢٣	٠,٦٢٦	٣,٨٤٧	١,١٣١
٦	٤,٤٩٧	٠,٥٠٣	٣,٥٩٨	١,٢٥٠

تابع جدول رقم ٤ .

	أ		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٧	٤,١٦٤	٠,٦٩٠	٣,٠٦٩	٠,٧٥٣
٨	٤,٣٢٨	٠,٥٨١	٣,٠٥٣	٠,٩٥٢
٩	٤,٣٢٣	٠,٦٢١	٣,٦٧٧	١,٠١٧
١٠	٤,٦٧٧	٠,٥٦٢	٣,٦٠٣	١,٠٣٨
١١	٣,٩٩٥	٠,١٥٣	٣,١٥٣	١,٠٦٢
١٢	٣,٩٢١	٠,٧٦٠	٣,١٢٧	١,١٢٠
١٣	٤,٦٦٧	٠,٤٦٠	٣,٤٠٧	١,١١٨
١٤	٤,٤١٣	٠,٦٧٢	٣,٣٦٥	١,٢١٧
١٥	٤,٦٧٧	٠,٤٨١	٣,٧٣٠	٠,٩٢٤
١٦	٤,٥٢٤	٠,٨٩٣	٣,٣٤٩	١,٢٢٤
١٧	٤,٥٥٠	٠,٧٣٦	٣,٧٣٠	٠,٩٢٤
١٨	٤,٥٩٨	٠,٧٦٧	٤,٠٦٣	٠,٥٧٣
١٩	٤,٥٥٦	٠,٥٢٩	٣,٥٨٧	١,١٩١
٢٠	٤,٤٢٣	٠,٦١٢	٣,٥٧١	٠,٩٥٧
٢١	٤,١٨٥	٠,٧٠٩	٣,٣٦٥	٠,٩٨١
٢٢	٤,٣٠٢	٠,٦٦٣	٣,٥٥٦	٠,٩٧١
٢٣	٤,١٨٠	٠,٨٩٠	٣,٣٧٦	٠,٢٣٤
٢٤	٤,٨٢٥	٠,٣٩٩	٣,٣٣٣	١,١٧٤
٢٥	٤,٤١٣	٠,٦٤٨	٢,٩٤٢	١,٠٨٤
٢٦	٤,١٩٦	٠,٨٨٣	٣,٥٩٣	٠,٩٢٩
٢٧	٤,٦٧٧	٠,٤٨١	٣,٥٧١	١,٢٤٦
٢٨	٤,٥٦٦	٠,٦٥٣	٣,٥٥٦	٠,٩١٤
٢٩	٤,٠٨٥	٠,٨٦١	٣,٠٧٩	٠,٨٦١
٣٠	٤,٠٨٥	٠,٧٦٤	٣,٠٤٢	٠,٩١٤
٣١	٤,٥١٩	٠,٨٢٤	٣,٣١٧	١,٠٣٨

تابع جدول رقم ٤ .

	أ		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٣٢	٤,٥٢٩	٠,٨٥٢	٣,٠٩٥	٠,٩٥٠
٣٣	٤,٧٤٦	٠,٤٣٦	٣,٢١٧	١,٠٩٨
٣٤	٤,٨٢٥	٠,٣٨٥	٣,٠٣٧	٠,٩٩٩
٣٥	٤,٩١٥	٠,٢٨٥	٢,٩١٠	١,٠٤٢
٣٦	٤,٤٩٧	٠,٦٥٠	٣,١١٦	٠,٨٥٤
٣٧	٤,٥٤٥	٠,٦٧٠	٣,٦٥٦	٠,٨٨١
٣٨	٤,٦٦٧	٠,٦٧٢	٣,٦٣٥	١,٠٤٨
٣٩	٤,٤٨٧	٠,٩٦٢	٣,٧٧٨	٠,٨٦٨
٤٠	٤,٤١٨	٠,٨١٦	٣,٢٠٦	١,١١١
٤١	٤,٤٧٦	٠,٥٤١	٣,٥٢٩	٠,٩٤١
٤٢	٤,٦٧٢	٠,٣٧١	٣,٥٥٠	٠,٩٢٤
٤٣	٤,٥٥٦	٠,٥٥٣	٣,١٥٣	٠,٩٠٠
٤٤	٤,٦٧٢	٠,٤٩١	٣,٢٥٤	١,٠٧٣
٤٥	٤,٥٩٣	٠,٥١٦	٣,٦٣٥	٠,٨٩٠
٤٦	٤,٣٩٧	٠,٦٩٤	٣,٣٣٣	١,١٥٦
٤٧	٤,٧٢٠	٠,٥٠١	٣,٣٤٩	١,٢٤١
٤٨	٤,٨٣١	٠,٣٧١	٣,٢٩١	١,٠٦٢
٤٩	٤,٧١٤	٠,٦٢٨	٣,٣١٢	١,٠٠٤
٥٠	٤,٦٤٦	٠,٦٢٨	٣,٠٦٣	١,١٣٦
٥١	٤,٥٨٧	٠,٥٩٢	٢,٧٧٨	١,١٣٧
٥٢	٤,٥٠٣	٠,٨٤٤	٢,٧٥٧	١,١٩٢
٥٣	٤,٦١٩	٠,٧٠٨	٢,٦١٩	١,٣١٥
٥٤	٤,٦٦١	٠,٦٣٠	٢,٨٦٨	١,٤٢٤
٥٥	٤,٥٤٠	٠,٧٩٨	٢,٩٠٥	١,٢٨٦
٥٦	٤,٤٣٤	٠,٨٠٤	٢,٩٨٩	١,٢٧٧
٥٧	٤,٤٤٤	٠,٥٨٨	٢,٨٤١	١,٠٣٨

تابع جدول رقم ٤ :

الرقم	ا		ب	
	م	ح	م	ح
٥٨	٤,٦١٩	٠,٦٣٧	٢,٩٥٨	١,٠٢٢
٥٩	٤,٧٦٧	٠,٤٦٠	٢,٦٩٨	١,١٧٨
٦٠	٤,٣٩٢	٠,٥٢٥	٣,٧٠٩	١,٣٥٥
٦١	٤,٥٢٤	٠,٦٢٦	٣,٩٧٩	١,٢١٧
٦٢	٤,٢٤٣	٠,٩٩٦	٣,٧٠٤	١,٣٦٢
كلي	٤,٤٩٥	٠,٢٠٥	٣,٣٤١	٠,٣٣٦
ثالثًا: كفايات التقويم				
١	٤,٥٩٨	٠,٨٨٩	٣,٦٩٣	٠,٨٢٤
٢	٤,٣٢٨	٠,٤٨١	٣,٤١٣	١,١٧٦
٣	٤,٤٣٤	٠,٦٠٩	٣,٣٧٦	١,١٣١
٤	٤,٤٦٠	٠,٦٢٤	٣,٣٣٣	١,١٠٩
٥	٤,٦٦٧	٠,٥٢٢	٣,٥٨٢	١,١١٣
٦	٤,٣٣٣	١,٠٢٥	٣,٥١٩	١,١٩٢
٧	٤,٥٧١	٠,٦٨٦	٣,٩٩٥	٠,٧٠٧
٨	٤,٥٥٠	٠,٥٥٩	٣,٦٧٢	٠,٨٥٣
٩	٤,٦٦١	٠,٩٠٥	٣,٥٣٤	٠,٨٨٩
١٠	٤,٧٦٧	٠,٥١٥	٣,٦٨٨	٠,١٠١
كلي	٤,٥٣٧	٠,١٣٤	٣,٥٨١	٠,١٧٦
رابعًا: كفايات العلاقات الإنسانية				
١	٤,٥٩٨	٠,٧٣٢	٣,٠٣٢	١,١٦٧
٢	٣,٧٣٠	٠,٩٢٤	٣,١٧٥	١,٢٤٩
٣	٤,٥٧١	٠,٧٠١	٣,٥٠٣	١,٣٦٢
٤	٤,٦٣٥	٠,٧٤٨	٢,٦٠٣	١,٢٩٦
٥	٤,٥٠٨	٠,٨٢٠	٢,٥٣٤	١,١٠٢

تابع جدول رقم ٤ .

الرقم	ا		ب	
	م	ح	م	ح
٦	٤,٥١٣	٠,٩٢٥	٢,٥٢٤	١,٠٧٧
٧	٤,١٥٣	٠,٥٦٩	٢,٤٥٥	١,١٥٢
٨	٤,٢٣٨	٠,٩٥٠	٢,٥٠٨	١,١٣٩
٩	٤,٢١٢	٠,٨٦٩	٢,٦٥١	١,١٤٧
١٠	٤,٤٦٦	٠,٧٦٤	٣,٥٠٨	١,٣٩٤
١١	٤,٣٦٥	٠,٩٣١	٣,٠٦٣	١,١٦٨
١٢	٤,٥٧٧	٠,٦٣٢	٣,٠٣٢	١,٣٩١
١٣	٤,٤٢٣	٠,٦٣٦	٣,٣٤٩	١,٢٧١
١٤	٤,١٩٦	٠,٩٤٧	٣,٤٦٠	١,١٠٢
١٥	٤,٣٩٧	٠,٦٦٣	٣,٥٢٩	١,٠٥٧
١٦	٤,٦٣٥	٠,٤٨١	٣,٤٦٠	١,١٩٤
١٧	٤,٦٩٨	٠,٤٦٤	٣,٣٧٦	١,٣٣٣
١٨	٤,٣٠٧	٠,٨٧٣	٣,٢٠١	١,٥٤٠
١٩	٤,٦٩٣	٠,٤٦٣	٣,٣٩٢	١,٢٤٤
٢٠	٤,٧٠٩	٠,٥٦٨	٣,١٦٩	١,٣٣٥
٢١	٤,٣٩٧	٠,٦٥٤	٣,٢١٢	١,٢٧٠
٢٢	٤,٣٠٧	٠,٥٢٤	٣,٢٨٦	١,٢٤٣
٢٣	٤,٤٥٥	٠,٨٣٨	٣,٤٢٣	١,١٦٥
٢٤	٤,٦٣٥	٠,٦٠٧	٣,٠٧٤	١,٣٠٧
٢٥	٤,٦٤٠	٠,٥٩٩	٣,٣٦٥	١,٢٨٩
٢٦	٤,٦٧٧	٠,٦٥٨	٣,٥١٣	١,٠٠٣
٢٧	٤,٦٤٦	٠,٦٢٨	٣,٤٩٧	١,٢٣٤
٢٨	٤,٣٧٦	٠,٧١٢	٣,٣٢٨	١,٢٥١
٢٩	٤,٢٨٠	٠,٧٧٣	٣,٥٣٤	١,٠٩٢
٣٠	٤,٨٨٤	٠,٣٧٥	٣,٥٠٨	١,١٥٣
٣١	٤,٨٢٠	٠,٣٨٦	٣,٥٦١	١,١٩٢

تابع جدول رقم ٤.

	أ		ب	
الرقم	م	ح	م	ح
٣٢	٤,٩٠٥	٠,٢٩٠	٣,١٥٩	١,١٨٤
٣٣	٤,٨١٠	٠,٣٨٧	٣,٢٦٥	١,١٤١
٣٤	٤,٧٢٠	٠,٤٤٥	٢,٨٨٤	١,٣٣٩
٣٥	٤,٦٧٧	٠,٦٠٧	٢,٩٥٨	١,١٣٩
٣٦	٤,٤٨٧	٠,٨٣٨	٣,٣٩٢	١,٣٨٩
٣٧	٤,٦٣٥	٠,٦١٦	٣,٥١٩	١,٢٩٠
كلي	٤,٥١٣	٠,٢٣٠	٣,١٨٩	٠,٣٣٦
القائمة الكلية للكفايات:	٤,٥٢٢	٠,٢١٩	٣,٣٢٥	٠,٣٢٧

*(أ) أهمية الكفايات التعليمية بالنسبة للمعلمة
(ب) مدى حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية
(م) المتوسط الحسابي
(ح) الانحراف المعياري

جـ) أما إذا كانت قيمة الوسط الحسابي تساوي ٣ أو أكثر، ولكنها أقل من ٤، فإن هذه الكفاية تعتبر قليلة الأهمية، وتزداد أهمية الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

د) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية أقل من ٣، فإن هذه الكفاية تعتبر غير مهمة وتزداد درجة عدم أهميتها مع نقصان قيمة متوسطها الحسابي.

٥) وفي ضوء هذه المعايير، فقد اعتمد الباحثان في تحديدهما لأهمية الكفايات التعليمية وضرورتها بالنسبة لمعلمة المواد الاجتماعية قاعدة: «تعتبر الكفاية التعليمية مهمة

وضرورية لمعلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية إذا كان متوسط درجات أداء المعلمة عليها يساوي ٣ أو أكثر . »

٦) وعليه، فإن جميع الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية مهمة وضرورية بالنسبة للمعلمة .

ب ـ نتائج اختبار السؤال الثاني

كما يشير السؤال الثاني في الدراسة الحالية إلى الكفايات التعليمية التي لا تتقنها معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية وتحتاج إلى تدريب عليها .

ولتحقيق هذا الغرض تم تجميع البيانات الإحصائية المتعلقة بإجابات المعلمات عن هذا السؤال في قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهن . واستخدم الباحثان كلاً من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان أكثر الكفايات التعليمية حاجة لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بمدينة الرياض عليها (جدول رقم ٤) .

ويوضح جدول رقم ٤ الأمور التالية :

١) تراوحت متوسطات درجات أداء المعلمات على قائمة الكفايات التعليمية الكلية بين (٤,٦٣ ـ ٢,٤٥٥) .

٢) بلغ متوسط درجات أداء المعلمات على القائمة الكلية للكفايات التعليمية الخاصة بهن (٣,٣٢٥) .

٣) متوسطات درجات أداء المعلمات على كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية بهن على النحو التالي :

الرقم	المجـــال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولًا :	كفايات التخطيط للدرس والإعداد له	٣,٣٥٣	٠,٢١٢
ثانيًا :	كفايات تنفيذ التدريس	٣,٣٤١	٠,٣٣٦
ثالثًا :	كفايات التقويـم	٣,٥٨١	٠,١٧٦
رابعًا :	كفايات العلاقات الإنسانية	٣,١٨٩	٠,٣٣٦

٤) وبالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحثان في التعبير عن وجهات نظر المعلمات المتعلقة بحاجتهن للتدرب على الكفايات التعليمية الخاصة بهن.

٥	٤	٣	٢	١
المعلمة بحاجة ماسة للتدرب على الكفاية	المعلمة بحاجة للتدرب على الكفاية	المعلمة مترددة	المعلمة ليست بحاجة للتدرب على الكفاية	المعلمة لا تحتاج للتدرب على الكفاية

وانطلاقًا من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعايير التالية للتعبير عن درجة حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية الواحدة:

ا) إذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٥ فإن المعلمة بحاجة ماسة للتدرب على هذه الكفاية.

ب) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية تساوي ٤ أو أكثر ولكنها أقل من ٥، فإن المعلمة بحاجة للتدرب على هذه الكفاية. وتزداد حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

جـ) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي تساوي ٣ أو أكثر، ولكنها أقل من ٤ ، فإن المعلمة مترددة في اتخاذ قرار فيما إذا كانت بحاجة للتدرب على الكفاية أم لا . وتزداد حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية مع كبر قيمة متوسطها الحسابي.

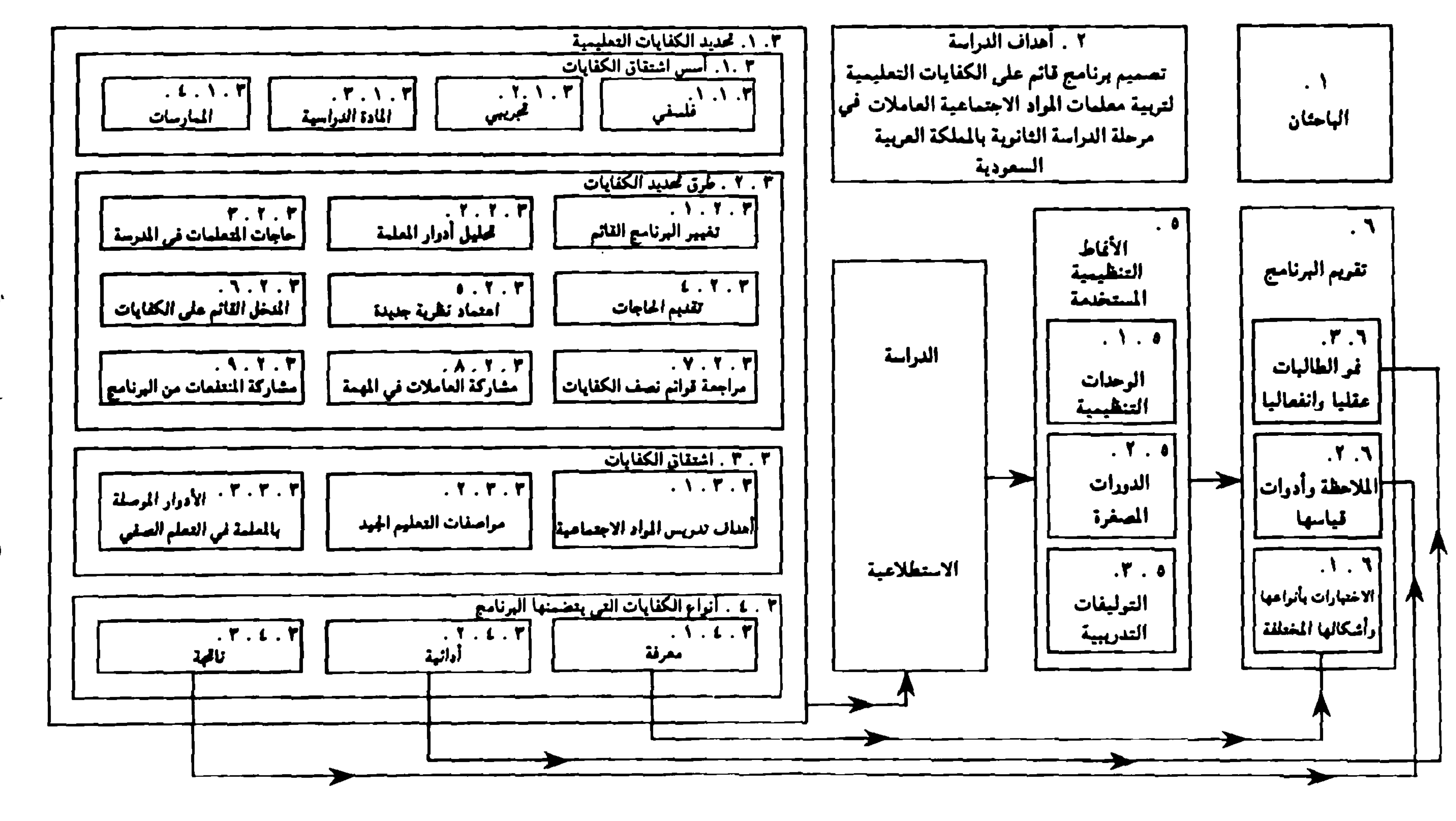
د) وإذا كانت قيمة الوسط الحسابي للكفاية أقل من ٣ ، فإن المعلمة لا تحتاج إلى التدرب على هذه الكفاية . وتزداد درجة عدم حاجة المعلمة للتدرب على الكفاية مع نقصان قيمة متوسطها الحسابي .

٥) وفي ضوء هذه المعايير، فقد اعتمد الباحثان في تحديدهما لدرجة حاجة معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية للتدرب على الكفاية التعليمية قاعدة : «تحتاج معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية للتدرب على كفاية تعليمية ما إذا كان متوسط درجات أداء المعلمة عليها يساوي ٣ فأكثر . »

٦) وعليه، فإن معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بحاجة للتدرب على جميع الكفايات التعليمية الخاصة بهن ما عدا الكفايات ذات الأرقام : ٢٥ ، ٣٥ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٥٩ ، الواردة ضمن مجال كفايات تنفيذ التدريس والكفايات ذات الأرقام : ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ٣٤ ، ٣٥ ، الواردة ضمن مجال كفايات العلاقات الإنسانية .

الجانب الرابع : الاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح لمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في تأكيد أهمية الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية وتأكيد حاجتهن للتدرب على هذه الكفايات، فقد قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية، مستخدمين في ذلك الخطوات الرئيسة التالية (شكل رقم ١) .



شكل رقم ١ . خطوات البرنامج التدريبي المقترح .

١ ـ الأنماط التنظيمية

ويتم بناء الأنماط التنظيمية التالية :

ا ـ الوحدات التنظيمية : التي تمثل أداة التعلم الرئيسة في البرنامج التدريبي المقترح .

ب ـ الدورات المصغرة : وتمثل رزمة تدريبية تقوم على التعليم الذاتي وتركز على عدد صغير من مهارات التعليم المتكاملة .

جـ ـ التوليفات التدريبية : وذلك بدمج عدد من المهارات المترابطة تتصل بإحدى المهمات التعليمية الأساسية للمعلمة بهدف التدرب على كل مهارة في إطار الدورات المصغرة التي يتم تنفيذها في البرنامج التدريبي المقترح .

٢ ـ بطاقة ملاحظة المعلمة المتدربة

أعد الباحثان بطاقة ملاحظة خاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية قائمة على أساس قائمة الكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها لدى معلمة المواد الاجتماعية العاملة في مرحلة الدراسة الثانوية ، بهدف معرفة مدى التطور الذي يمكن أن يطرأ على أداء المعلمة/ المتدربة للكفايات التعليمية الأساسية التي تتضمنها القائمة المذكورة (ملحق رقم٢) .

٣ ـ أساليب التدريب

وقد اعتمد الباحثان الطرق والإجراءات التي تقوم على تحديد السلوك القبلي للمعلمات/ المتدربات على البرنامج التدريبي المقترح ، وتحديد مستوى معرفتهن الأكاديمية والمهنية ، والمهارات المتصلة بالكفايات التعليمية التي يتضمنها البرنامج المقترح . ومن ثم ، اختيار الاستراتيجيات التعليمية الملائمة في ضوء الكفايات التعليمية التي يتضمنها البرنامج ، بحيث يتم الجمع بين الاستراتيجيات التعليمية التقليدية القائمة على القراءة ، والمناقشة ، والتدريب العملي العام ، وبين الأساليب المتطورة القائمة على الحلقات الدراسية ، والعروض التوضيحية ، والمسجلة ، والتعليم المصغر (٣٠) والتقويم الذاتي .

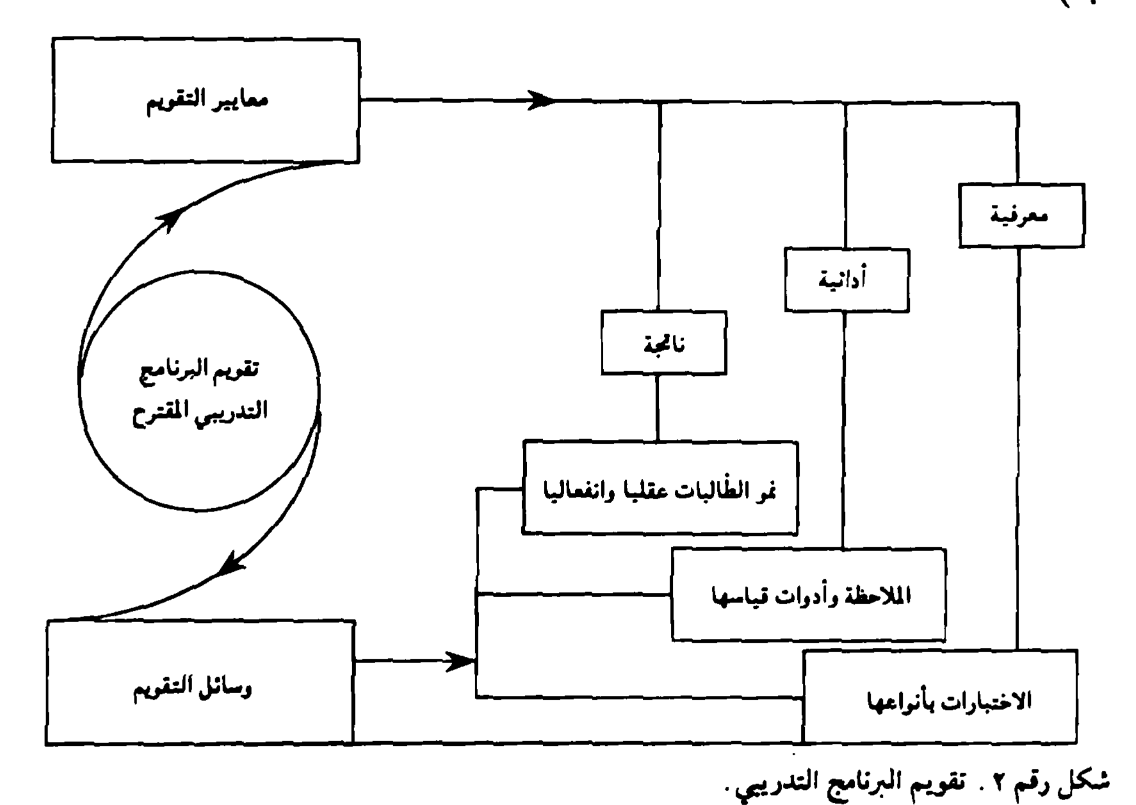
٤ - تقويم البرنامج التدريبي المقترح

ينبغي النظر إلى تقويم المعلمات/ المتدربات والبرنامج التدريبي الخاص بتربية المعلمات القائمة على الكفايات باعتبارها عملية مستمرة تواكب أساسًا عملية التدريب في مراحلها المختلفة من أجل ترشيد أداء المعلمات/ المتدربات للكفايات التعليمية التي يشتمل عليها البرنامج التدريبي، وتحسين فعاليته بحيث يتم تقويم الكفايات المكتسبة لدى المعلمات/ المتدربات (شكل رقم٢) باستخدام:

— نماذج متنوعة من الاختبارات الختامية والشفوية (الكفايات المعرفية) بهدف التعرف على مدى ما اكتسبته المعلمة/ المتدربة من معارف نظرية تقوم عليها الكفاية.

— طريقة الملاحظة المباشرة (الكفايات الأدائية) للتعرف على أنواع السلوك الذي تظهره المعلمة/ المتدربة بعد اكتسابها للكفاية.

— أدوات تتلاءم والتعلم المنشود وتبرز نمو الطالبات العقلي والانفعالي (الكفايات الناتجة).



شكل رقم ٢ . تقويم البرنامج التدريبي.

ملحق رقم ١

الكفايات التعليمية*
الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في
المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

التاريخ : ٨ / ٤ / ١٤١٠ هجرية

٦ /١١ / ١٩٨٩ ميلادية

الأخت الفاضلة : .... الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

يسعى الباحثان إلى تحديد حاجات معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية إلى كفايات تعليمية عامة تعتبر ضرورية للتعلم والتعليم الفعالين في مستوى المرحلة الثانوية من أجل التخطيط للبرامج التدريبية في المستقبل، وتلبية حاجات المعلمات ومساعدتهن في تحسين مستوى أدائهن في العمل.

ولأغراض الدراسة الحالية، تم بناء هذه الاستبانة لتحديد وجهة نظرك حول مدى حاجتك إلى كفايات تعليمية عامة تعتبر ضرورية للتعليم والتعلم الفعالين في مستوى المدرسة الثانوية ومدى إتقانك لهذه الكفاية.

ونرجو ملاحظة أن هذه الاستبانة :

— تهدف إلى التعرف على وجهة نظرك إلى كفايات تعليمية عامة تعتبر ضرورية للتعليم والتعلم الفعالين في مدرستك.

— لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة وأن أي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبِّر عن رأيك بصدق.

— التأكيد على أن المعلومات التي سوف يحصل عليها الباحثان ستبقى سرية، وأنها لأغراض البحث العلمي فقط.

* نعني بالكفايات التعليمية : مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات التي توظفها المعلمة بهدف تيسير عملية التعلم عند الطالبات.

ولذلك، فإن المرجو منك الإجابة عن جميع الفقرات دون أن تتركي واحدة منها. ووضع:
أولاً: الرقم الذي يمثل مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك في القوس الأول، وعليه، فإن:
ا - الدرجة (٥) تعني أن الكفاية مهمة جدًا بالنسبة لك.
ب - الدرجة (٤) تعني أن الكفاية مهمة بالنسبة لك.
جـ - الدرجة (٣) تعني أن الكفاية قليلة الأهمية بالنسبة لك.
د - الدرجة (٢) تعني أن الكفاية غير مهمة بالنسبة لك.
هـ - الدرجة (١) تعني أن الكفاية غير مهمة أبدًا بالنسبة لك.

ثانيًا: الرقم الذي يمثل مدى حاجتك للتدرب على الكفاية في القوس الثاني، وعليه، فإن:
ا - الدرجة (٥) تعني أنك بحاجة ماسة جدًا للتدرب على الكفاية.
ب - الدرجة (٤) تعني أنك بحاجة ماسة للتدرب على الكفاية.
جـ - الدرجة (٣) تعني أنك مترددة في مدى حاجتك للتدرب على الكفاية أم لا.
د - الدرجة (٢) تعني أنك لست بحاجة للتدرب على الكفاية.
هـ - الدرجة (١) تعني أنك لا تحتاجين أبدًا للتدرب على الكفاية.

مع قبول وافر الاحترام — الباحثان

قائمة الكفايات التعليمية
اللازمة لتربية معلمات المواد الاجتماعية العاملات
في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

نموذج التصحيح

المعلمة: .... الفاحصة: ....

المدرسة: .... التاريخ: / / ١٤١٠هـ

الدرجات الجزئية على كل مجال:

أولاً: كفايات التخطيط للدرس وأهدافه: ا - (.............) ب - (.............)

ثانيًا: كفايات تنفيذ الدرس: ا - (.............) ب - (.............)

ثالثًا: كفايات التقويم: ا - (.............) ب - (.............)

رابعًا: كفايات العلاقات الإنسانية: ا - (..............) ب - (..............)

الدرجات الكلية: ا - (..............) ب - (..............)

المجال	البيانات										
أولاً:	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
كفايات	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
التخطيط	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
للدرس	رقم الكفاية :	(١١)	(١٢)	(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)	(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
وأهدافه	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)	(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)	(٢٩)	(٣٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٣١)	(٣٢)	(٣٣)	(٣٤)	(٣٥)	(٣٦)	(٣٧)	(٣٨)	(٣٩)	(٤٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
ثانيًا:	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(١١)	(١٢)	(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)	(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
كفايات	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

تنفيذ التدريس	رقم الكفاية :	(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)	(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)	(٢٩)	(٣٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٣١)	(٣٢)	(٣٣)	(٣٤)	(٣٥)	(٣٦)	(٣٧)	(٣٨)	(٣٩)	(٤٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٤١)	(٤٢)	(٤٣)	(٤٤)	(٤٥)	(٤٦)	(٤٧)	(٤٨)	(٤٩)	(٥٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٥١)	(٥٢)	(٥٣)	(٥٤)	(٥٥)	(٥٦)	(٥٧)	(٥٨)	(٥٩)	(٦٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	رقم الكفاية :	(٦١)	(٦٢)	(٦٣)	(٦٤)	(٦٥)	(٦٦)	(٦٧)	(٦٨)	(٦٩)	(٧٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
ثالثًا: كفايات التقويم	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رابعًا: كفايات العلاقات	رقم الكفاية :	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
	(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
	(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

الإنسانية

رقم الكفاية :	(١١)	(١٢)	(١٣)	(١٤)	(١٥)	(١٦)	(١٧)	(١٨)	(١٩)	(٢٠)
(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رقم الكفاية :	(٢١)	(٢٢)	(٢٣)	(٢٤)	(٢٥)	(٢٦)	(٢٧)	(٢٨)	(٢٩)	(٣٠)
(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رقم الكفاية :	(٣١)	(٣٢)	(٣٣)	(٣٤)	(٣٥)	(٣٦)	(٣٧)	(٣٨)	(٣٩)	(٤٠)
(ا) أهميتها :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
(ب) التدريب :	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

الباحثان

قائمة الكفايات التعليمية
اللازمة لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات
في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

أولاً : كفايات التخطيط للدرس وأهدافه :

الرقم	الكفايـــة	(ا)	(ب)
١ -	تحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة العلمية :		
ا -	في ضوء الأهداف العامة لتدريس تلك المادة في هذه المرحلة :	( )	( )
٢ - ب -	بحيث تعكس البناء المعرفي والطبيعة المتميزة لها لمساعدة الطالبات على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديدها :	( )	( )

٣ ـ جـ ـ التي تخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية وانفعالية وأدائية*: ( ) ( ) ( )

٤ ـ د ـ بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من الطلبة بعد انتهاء الدرس: ( ) ( ) ( )

٥ ـ تحدد:

ا ـ مضمون المادة العلمية المطلوبة لمساعدة الطالبات على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديد نوعها .... ( ) ( ) ( )

٦ ـ ب ـ الخصائص التعليمية الخاصة بالطالبات من حيث: سرعة التقدم، الميول، الطاقات، ومستوى النضج: .... ( ) ( ) ( )

٧ ـ جـ ـ نوع التعليم المطلوب لإحداث تطوير وتغيير في:

- الاتجاهات: .... ( ) ( ) ( )
- اكتساب المعلومات: .... ( ) ( ) ( )
- إتقان المهارات: .... ( ) ( ) ( )
- القيم السائدة في المجتمع: .... ( ) ( ) ( )

٨ ـ النشاطات والمواد التعليمية الملائمة لـ:

د ـ تحقيق الأهداف التعليمية المقررة: .... ( ) ( ) ( )

٩ ـ هـ ـ تلبية حاجات الطالبة بما ينسجم وطبيعة المادة العلمية وطرق التفكير بها: .... ( ) ( ) ( )

* ١ ـ الأهداف المعرفية: وتشمل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم العقلية، مثل: المعرفة، والفهم، ومهارات التفكير.

٢ ـ الأهداف الوجدانية (الانفعالية): وتشمل الأهداف التي تؤكد على المشاعر والانفعالات، مثل: الميول، والاتجاهات، والقيم، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

٣ ـ الأهداف الأدائية (نفسحركية): وتشمل الأهداف التي تهتم بالمهارات والتآزر الحركي الذي يتضمن العضلات الصغيرة والكبيرة والعمل الميكانيكي، والمهن الكتابية.

** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك

(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية

(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١٠ - و - الوسائل التعليمية المناسبة لمساعدة الطالبات على إتقان أنواع معيَّنة من المهارات أو المعلومات، آخذة بعين الاعتبار كلًا من: نوع المعلومات، الاتجاهات، والقيم الأخلاقية السائدة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١١ - ز - نوع الاستراتيجيات* التي سوف تسير عليها أثناء الدرس: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٢ - حـ - طرق التقويم وأدواته بحيث تناسب قياس وتقويم المجالات المختلفة لتعليم المادة العلمية والاختبارات المتنوعة شكلًا وأسلوبًا: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٣ - تصنف مضمون المادة العلمية وترتبها بتسلسل مناسب لتسهيل تعلم الطالبات لها: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٤ - تفهم مضمون المادة العلمية بشكل يؤدي إلى تحقيق مستوى مرتفع من الأداء للمادة العلمية أو الإعداد لها: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٥ - تتابع أي تطوير أو تغيير قد يطرأ على المادة العلمية لتحقيق تعلم أكثر فعالية للطالبات: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٦ - تخطط للإجراءات التي تؤدِّي إلى تعليم الطالبات بحيث تحقق لهن اكتساب:

ا - الـذات: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٧ ب - القيم: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٨ جـ - استراتيجيات التفاعل: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٩ د - ضبط النفس: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٢٠ هـ - المعلومات الأكاديمية: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٢١ و - المهارات: .... ( ) ( ) ( ) ( )

* الاستراتيجيات التعليمية: يقصد بالاستراتيجيات التعليمية: الطرق التي تنظم بها المعلمة التفاعلات بين الطالبات والمادة العلمية.

** ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٢٢ ـ تخطط (من أجل تعليم المادة العلمية في ضوء التعلم القبلي للطالبات) إلى تحديد :

	ا ـ استعداد الطالبات :	( ) ( )
٢٣	ب ـ قدرات الطالبات :	( ) ( )
٢٤	جـ ـ المتطلبات الأساسية	( ) ( )

٢٥ ـ تشارك في حلٍّ بعض مشكلات البيئة بشكل :

	ا ـ فــــردي :	( ) ( )
٢٦	ب ـ نقاش زمني :	( ) ( )
٢٧	جـ ـ بشكل حر يسمح بالاستكشاف :	( ) ( )

٢٨ ـ تعيد النظر في المادة العلمية في ضوء مواطن الضعف والقوة عند الطالبات بحيث تجعلها أكثر فعالية لتعليم : .... ( ) ( )

	ا ـ المهـارات :	( ) ( )
٢٩	ب ـ المعـارف :	( ) ( )
٣٠	جـ ـ الاتجاهات المطلوبة :	( ) ( )

ثانيًا : كفايات تنفيذ الدرس :

الرقـــم	الكفـــــــــــــــــايات	(ا) (ب)
١	ـ تنظيم الخبرات التعليمية :	
	ا ـ المستندة إلى الملاحظة والتجريب بهدف إكساب الحقائق والمفاهيم والمهارات المتصلة بالمادة العلمية :	( ) ( )
٢	ب ـ التي تساعد الطالبات على تعلم بعض العمليات العقلية : كالملاحظة، الاستنتاج*، التصنيف، التنبؤ والقياس، تنظيم المعلومات والافتراض والمقارنة :	( ) ( )

* الاستنتاج : يتم عن طريق الانتقال من الكليات أو العموميات إلى الجزئيات والتعميمات.

٣ - تنظم النشاطات :

ا - التي تقوم بها جماعات الطالبات في الفصل الدراسي الواحد إلى مجموعات صغيرة في آن واحد :	( ) ( )
٤ - ب - اللاصفية بهدف توظيف الحقائق والمهارات الصفية في مواقف حياتية جديدة منطلقة من البيئة المحلية :	( ) ( )

٥ - توفر للطالبات :

ا - فرص القيام ببعض التجارب والمشاهدات العلمية حسبما يتطلبه الموقف التعليمي :	( ) ( )
٦ - ب - مناخًا صفيًا من الحرية والتعاون بين الطالبات بهدف مساعدتهن على البحث والتفكير والاستنتاج السليم :	( ) ( )

٧ - تستخدم في تدريسها للمادة العلمية :

ا - أساليب التعليم الشفوية . كالمحاضرة والتسميع والمناقشة :	( ) ( )
٨ - ب - الحقائق والمفاهيم والمبادىء والقوانين والنظريات العلمية لمساعدة الطالبات على اكتشاف الظواهر الطبيعية وتفسيرها :	( ) ( )
٩ - جـ - طرقًا ومناحي مختلفة لتوصيل الأفكار والمهارات والمعلومات للطالبات، مثل التعليم الفردي والتعليم الزمري :	( ) ( )
١٠ - د - بعض الطرق الخاصة (من أجل الوصول للأحكام العامة في المواد الاجتماعية) كالربط والاستنتاج، وعمل الموازنات :	( ) ( )
١١ - هـ - مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لتيسير عملية تعلم الطالبات للمادة العلمية والإسهام في توضيحها :	( ) ( )

** ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١٢ ـ و ـ طرقًا وإجراءات احتياطية للمحافظة على سلامة الطالبات في المواقف التعليمية المختلفة: .... ( ) ( )

١٣ ـ ز ـ أساليب متعددة في طرح الأسئلة بهدف توجيه المناقشات بين الطالبات وإثارة تفكيرهن: .... ( ) ( )

١٤ ـ عدة أنواع من الأسئلة. مثل:

جـ ـ — أسئلة التفكير المتلاقي*: .... ( ) ( )

١٥ ـ ط ـ — أسئلة التفكير المتمايز**: .... ( ) ( )

١٦ ـ ي ـ — الأسئلة السابرة***: .... ( ) ( )

١٧ ـ ك ـ — إجراءات فعالة للغلق في نهاية الدرس****: .... ( ) ( )

١٨ ـ توظـــف:

ا ـ التجارب والمشاهدات التوضيحية لتيسير استيعاب الطالبات للمادة العلمية: .... ( ) ( )

١٩ ـ ب ـ المعلومات والمهارات والاتجاهات الموجودة في الدرس في الحياة خارج المدرسة: .... ( ) ( )

* أسئلة التفكير المتلاقي: هي الأسئلة المحددة الإجابة.

** أسئلة التفكير المتمايز: هي الأسئلة التي تسمح بعدد أكبر من الأجوبة.

*** الأسئلة السابرة: هي الأسئلة الدقيقة.

**** مهارة الغلق: الأساليب التي تلجأ إليها المعلمة بهدف مساعدة الطالبات على إدراك الترابط بين عناصر الموضوع أو عناصر قسم منه بحيث تتمكن الطالبات من تحقيق الترابط بين العمليات الجديدة المكتسبة وما يتصل بها من مخزون معرفي لديهن.

***** ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمـــة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متـــرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٢٠ - جـ - قدرات الطالبات في ملاحظة التجارب والمشاهدات العلمية التي تجرى داخل الفصل وخارجه ووصفها واستنتاج الحقائق وتدوينها بطريقة علمية منظمة : .... ( ) ( )

٢١ - د - المعلومات والحقائق المتوافرة لديها لمساعدة الطالبات في حلِّ مشكلات العالم المتغير حولهن : .... ( ) ( )

٢٢ - هـ - أسلوبي الاستقراء induction * والاستنتاج deduction لتنظيم تعلم الطالبات للمفاهيم والمبادىء العلمية : .... ( ) ( )

٢٣ - و - الروايات والمسرحيات والقصص في تدريس المادة العلمية : .... ( ) ( )

٢٤ - ز - الخبرات التعليمية لتجعل الطالبة عضوًا فعالاً في مجتمعها الإسلامي : ... ( ) ( )

٢٥ - حـ - الخبرات التعليمية والمعلومات في مادة تخصصها لتنمية ولاء الطالبات لوطنهن : .... ( ) ( )

٢٦ - تبرز العلاقات السببية بين ظواهر المادة العلمية في المواد الاجتماعية : .... ( ) ( )

٢٧ - تصمم وتنفذ وتقوِّم :

ا - الخبرات التعليمية التي تساعد الطالبات على تعلم العمليات العقلية، مثل : الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، التنبؤ، القياس، تنظيم البيانات، المقارنة : .... ( ) ( )

٢٨ - ب - الدروس التي تساعد الطالبات على تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية وتقدير العلم والعلماء : .... ( ) ( )

* الاستقراء : يتم عن طريق الانتقال من الجزئيات (الحقائق) إلى الكليات أو العموميات (المفاهيم، والمبادىء، والنظريات).

** ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًّا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٢٩ - تستعين بأفراد البيئة المحلية لمساعدة الطالبات في التعرف على بعض أنواع المهن بالمواد الاجتماعية: .... ( ) ( ) ( )

٣٠ - تقدم المادة العلمية بشكل شفهي واضح وتبعًا لتسلسل منطقي: .... ( ) ( ) ( )

٣١ - تربط حقائق ومعلومات المادة العلمية:

ا - بصورة تساعد الطالبات على استنباط التصاميم في المواد الاجتماعية: .... ( ) ( ) ( )

٣٢ - ب - بالدين الإسلامي الحنيف: .... ( ) ( ) ( )

٣٣ - تربط المادة العلمية التي تدرسها بغيرها من:

ا - المواد الاجتماعية: .... ( ) ( ) ( )

٣٤ - ب - المواد في المجالات المختلفة: .... ( ) ( ) ( )

٣٥ - ترجع الطالبات للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لدراسة ما فيها من توجيهات وأفكار تتعلق بالمادة الدراسية: .... ( ) ( ) ( )

٣٦ - تتيح الفرصة للطالبات لتحديد مشكلات علمية واستخدام أسلوب الاستقصاء في التوصل إلى حلول مقبولة لها: .... ( ) ( ) ( )

٣٧ - توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المادة العلمية: .... ( ) ( ) ( )

٣٨ - تتيح للطالبات فرص:

ا - استخدام وسائل متنوعة لتوضيح المادة العلمية. مثل: الخرائط، الجداول، الإحصاءات، الرسوم البيانية، الصور التوضيحية وغيرها: .... ( ) ( ) ( )

٣٩ - ب - استنباط بعض الأجهزة والوسائل التعليمية البسيطة من المواد الخام المتوافرة في البيئة المحلية للاستفادة منها في تعلم بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية: .... ( ) ( ) ( )

* مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك

(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية

(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متـرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٤٠ - جـ - قراءة بعض النصوص في المراجع ومناقشتها ونقدها :	( )	( )	( )	( )
٤١ - د - رسم بعض الأفكار التوضيحية التي تساعد على فهم المواد الاجتماعية :	( )	( )	( )	( )
٤٢ - هـ - تطبيق ما تمت دراسته في المدرسة في الحياة العملية :	( )	( )	( )	( )
٤٣ - و - التعبير عن مشاهداتهن وتجاربهن العملية :	( )	( )	( )	( )
٤٤ - ز - فهم مجتمعهن عن طريق إكسابهن المعرفة المناسبة لذلك :	( )	( )	( )	( )
٤٥ - حـ - إدراك المعلومات الحقيقية من مجتمعهن والبحث عنها :	( )	( )	( )	( )
٤٦ - ط - ممارسة بعض المواقف التعليمية ليتعرفن على مشكلات مجتمعهن :	( )	( )	( )	( )
٤٧ - ي - ممارسة بعض المواقف التعليمية التي تنمي مهارات تسجيل الملاحظات والملخصات على أوراق وخرائط ورسوم بيانية وجداول وأشرطة :	( )	( )	( )	( )
٤٨ - توظف الوسائل التعليمية المختلفة لتيسير عملية التعلم بأسلوب علمي سليم :	( )	( )	( )	( )
٤٩ - تستخدم أساليب الحفز والتعزيز والإثابة :				
ا - التي تشجع على الإسهام في خبرات تعليمية معيَّنة :	( )	( )	( )	( )
٥٠ - ب - بشكل فعال لتشجيع الطالبات على الإنتاج :	( )	( )	( )	( )
٥١ - تقدم أنواعًا مختلفة من الإثابات المادية والمعنوية المرغوبة :				
ا - الفورية عند إحداث الطالبات لسلوك مرغوب فيه :	( )	( )	( )	( )
٥٢ - ب - على فترات متقطعة للطالبات :	( )	( )	( )	( )
٥٣ - جـ - بأشكال مختلفة للطالبات :	( )	( )	( )	( )

ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًّا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

٥٤ ـ تعلق بإيجابية على ما تقدمه الطالبات من أنشطة داخل الفصل وخارجه: ...... ( ) ( )

٥٥ ـ تسعى لتوفير رقابة في غرفة الفصل أو خارجه والتي تتطلب ضبطًا للموقف دون إفساد الجو المرغوب فيه: .... ( ) ( )

٥٦ ـ تتعرف على الفروق الفردية بين الطالبات وجوانب التقصير لديهن: .... ( ) ( )

٥٧ ـ تحاول تكليف الطالبات بمهام تتناسب وقدراتهن: .... ( ) ( )

٥٨ ـ تسعى للبحث عن المراجع العلمية الجديدة ذات العلاقة بالمقررات الدراسية لاستزادة المعرفة بها: .... ( ) ( )

٥٩ ـ تظهر:

ا ـ اتجاهات علمية مرغوبًا فيها أمام الطالبات: .... ( ) ( )

٦٠ ـ ب ـ قدرة للقيام بعمليات التقويم الذاتي المستمرة لممارستها التعليمية: ...... ( ) ( )

٦١ ـ جـ ـ مهارة في أعمال الإسعافات الأولية كإجراء وقائي للمحافظة على صحة الطالبات وسلامتهن: .... ( ) ( )

٦٢ ـ د ـ مهارة على حفز الطالبات لاكتساب الاتجاهات والممارسات العلمية المرغوبة: .... ( ) ( )

ثالثًا: كفايات التقويم:

الرقم	الكفاية	(ا)	(ب)
١ ـ	تعد الاختبارات:		

* ا ـ مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب ـ مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

ا - الصفية الخاصة بتقويم مستويات أداء الطالبات بما يتناسب والأهداف التعليمية المقررة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٢ - ب - الخاصة بقياس الاتجاهات وتطبيقها وتحليل نتائجها بهدف تحديد اتجاهات الطالبات نحو المقرر الدراسي وطرق التدريس: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٣ - جـ - التشجيعية المعيارية وتطبيقها بهدف تحديد المهارات والمعلومات التي تمتلكها كل طالبة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٤ - تستخدم وسائل وأدوات قياس مناسبة لـ:

ا - قياس وتقويم الحقائق والمهارات العلمية داخل غرفة الفصل وخارجه: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٥ - ب - تحديد نواحي الضعف في طرق التدريس في ضوء مشكلات تعلم الطالبات: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٦ - جـ - تشخيص تحصيل الطالبات في موضوع دراسي معين أو حول أداء مهارة معينة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٧ - د - تقرير المستوى الذي يجب أن يبلغه أداء كل طالبة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٨ - هـ - تقرير مستوى أداء كل طالبة بالنسبة إلى المستوى الذي تستطيع بلوغه: .... ( ) ( ) ( ) ( )

٩ - تزود الطالبات بـ:

ا - معايير علمية ثابتة تتيح لهن فرص ممارسة التقويم الذاتي لمعارفهن ومهاراتهن العلمية المكتسبة: .... ( ) ( ) ( ) ( )

١٠ - ب - الأنشطة العلاجية التي تتناسب وحاجاتهن الفعلية فيما يتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهونها: .... ( ) ( ) ( ) ( )

* ا - مدى أهمية الكفاية بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

رابعًا: كفايات العلاقات الإنسانية:

الرقم	الكفاية	(ا)	(ب)
١	تسعى إلى:		
	ا - إقامة علاقات حسنة مع الطالبات:	( )	( )
٢	ب - عقد حلقات نقاش زمري بشكل يتيح للطالبات المشاركة بفعالية في المناقشات:	( )	( )
٣	جـ - تهذيب الفرد أو الزمرة عند اللزوم بشكل عادل وفعّال:	( )	( )
٤	د - إيجاد جو يحفز الطالبات على العمل:	( )	( )
٥	هـ - مناداة كل طالبة باسمها:	( )	( )
٦	و - معاملة الطالبات برفق وحنو:	( )	( )
٧	ز - التحدث مع كل طالبة في الفصل الدراسي على انفراد:	( )	( )
٨	حـ - توزيع اهتماماتها على جميع الطالبات في الفصل دون استثناء	( )	( )
٩	ط - مشاركة الطالبات أفراحهن وأحزانهن:	( )	( )
١٠	ي - توجيه اهتمام الطالبات إلى السلوك القدوة الذي يبدر منها خلال قيامها بعملية التعلم:	( )	( )
١١	ك - فهم مشكلات الطالبات والمساعدة في حلِّها:	( )	( )
١٢	ل - تحديد المهمات التي ترغب أن تقوم بها الطالبات للحصول على الإثابة المقررة:	( )	( )

* ا - مدى أهمية الكفايات بالنسبة لك
(٥) مهمة جدًّا
(٤) مهمة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غير مهمة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) مترددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

١٣ - تنظم العمل الفردي والزمري في إطار المنهج الدراسي بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بينهن : .... ( ) ( )

١٤ - تنظم وتوجه التفاعل بينها وبين الطالبات وبين الطالبات أنفسهن : .... ( ) ( )

١٥ - تتقـــن :

ا - مهارات استخدام وتوظيف المفاهيم والمصطلحات العلمية في التواصل مع الطالبات والتفاعل مع أقوالهن وأعمالهن : .... ( ) ( )

١٦ - ب - تفسير تعليقات الطالبات وأعمالهن بحيث تؤدي إلى تعديل المواقف التعليمية حسبما تدعو الحاجة : .... ( ) ( )

١٧ - تساعد في :

ا - تشخيص أسباب وعوامل السلوك المضطرب للطالبات : .... ( ) ( )

١٨ - ب - تحليل السلوك المضطرب لدى بعض الطالبات والتعامل معهن : .... ( ) ( )

١٩ - تستخدم أساليب ومبادىء تعديل السلوك بشكل إيجابي أثناء التفاعل مع الطالبات داخل الفصل : .... ( ) ( )

٢٠ - تتيح للطالبات فرص :

ا - الإدلاء بآرائهن حول الحصة الدراسية : .... ( ) ( )

٢١ - ب - ممارسة هواياتهن المفضلة : .... ( ) ( )

٢٢ - جـ - القيام بالأنشطة الصفية : .... ( ) ( )

٢٣ - د - التعليم بطريقة مرحة : .... ( ) ( )

٢٤ - تعلق بإيجابية على :

ا - إجابات الطالبات وردود أفعالهن : .... ( ) ( )

٢٥ - ب - ما تقدمه الطالبات من أنشطة داخل الفصل الدراسي وخارجه : .... ( ) ( )

٢٦ - تفهم وظائف كل من :

ا - الهيئة الإدارية : .... ( ) ( )

٢٧ - ب - الهيئـة التدريسيـة: .... ( ) ( ) ( )

٢٨ - جـ - اللجـان التربويـة: .... ( ) ( ) ( )

٢٩ - د - مجالـس الأمهـات: .... ( ) ( ) ( )

٣٠ - هـ - تنظيمات المجتمع المحلي: .... ( ) ( ) ( )

٣١ - تعمـــل:

ا - بفـعــاليـة مع أعـضـاء هيئـة الـتـدريس لرفـع مسـتـوى الـتـعـليم في المدرسـة: .... ( ) ( ) ( )

٣٢ - ب - كعضوة فاعلة بين هيئات التخطيط والتقويم المدرسية: .... ( ) ( ) ( )

٣٣ - جـ - على اختيار الأسـاليب والـوسـائـل المـلائمـة لإطـلاع الإدارة باستمـرار على الحاجات والنجاحات الصفية: .... ( ) ( ) ( )

٣٤ - د - على إطلاع الأمهات باستمرار على مدى تقدم بناتهن: .... ( ) ( ) ( )

٣٥ - هـ - على إعلام الآباء والأمهات بالنشاطات التعليمية القائمة وتحديد الكيفية التي يستطيعون من خلالها مساعدة بناتهن للمشاركة في هذه النشاطات: .... ( ) ( ) ( )

٣٦ - تسعـى إلـى:

ا - إقامة علاقات طيبة مع أفراد المجتمع المحلي: .... ( ) ( ) ( )

٣٧ - ب - استغلال علاقاتها الطيبة مع أفراد المجتمع المحلي لصالح تربية الطالبات وأفراد المجتمع بشكل عام: .... ( ) ( ) ( )

شاكرين لك حسن التعاون،،

البـاحثـان

* ا - مدى أهمية الكفايات بالنسبة لك
(٥) مهمـة جدًا
(٤) مهمـــة
(٣) قليلة الأهمية
(٢) غـير مهمـة
(١) غير مهمة أبدًا

ب - مدى حاجتك للتدرب على الكفاية
(٥) أنا بحاجة ماسة للتدرب عليها
(٤) أنا بحاجة للتدرب عليها
(٣) متـرددة
(٢) لست بحاجة للتدرب عليها
(١) لا أحتاج أبدًا للتدرب عليها

ملحق رقم ٢

بطاقة ملاحظة المعلمة / المتدربة

المعلمة : .... المدرسة : ....

المنطقة التعليمية : .... سنوات الخبرة : ....

المؤهل العلمي : .... تاريخ الحصول عليه : / /

المواد والصفوف التي تقوم بتعليمها : ....

اسم الفاحصة : .... التاريخ : / /

الرقم	الكفايـــــــــة	مستوى الأداء* ٥	٤	٣	٢	١
١ ـ	تحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة العلمية :					
٢ ـ	ا ـ في ضوء الأهداف العامة لتدريس تلك المادة في هذه المرحلة : ..	٥	٤	٣	٢	١
٣ ـ	ب ـ بحيث تعكس البناء المعرفي والطبيعة المتميزة لها لمساعدة الطالبات في تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديدها :	٥	٤	٣	٢	١
٤ ـ	جـ ـ التي تخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية وانفعالية وأدائية :	٥	٤	٣	٢	١
	د ـ بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من الطالبات بعد انتهاء الدرس :	٥	٤	٣	٢	١

:
:
:
: . . . وهكذا حتى نهاية فقرات القائمة .

* تعني الأرقام : (٥) ممتاز (٤) جيِّد (٣) مقبول (٢) ضعيف (١) ضعيف جدًا .

المراجع

[١] Rutherford, W. *An Analysis of Teacher Effectiveness. Reading Methods and Teacher Improvement.* 1971.

[٢] Davis, I. K. *Competency Based Learning.* New York: Mc Graw Hill, 1978.

[٣] أبـو السميد، سهيلة. «التعلم الفعـال والأدوار المتغـيرة للمعلم.» رسـالـة المعلم، م٢٧، ع١ (١٩٨٦م)، ص ص٥١ - ٥٥.

[٤] عبـاس، أحمـد محمـد. «بـرنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه.» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢م.

[٥] Johnson, et al. *Identifying and Verifying Generic Teacher Competencies.* Athens, GA: Georgia College of Education, University of Georgia, 1978.

[٦] Mc Donald. "The Rationale of Competency Based Programs." In *Exploring Competency Based Instruction,* edited by Robert Houston. Berkeley, CA: McCutchon, 1974.

[٧] Pohan, E. et al. *Teaching Learning System for Business Education.* New York: Mc Graw Hill, 1975.

[٨] مرعي، توفيق. *الكفايات التعليمية في ضوء النظم.* عمّان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٩] Prateep, M. "A Strategy for Generating Competencies in A Competency-Based Teacher Education Program." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Texas at Austin, 1980.

[١٠] Cooper, J. M. et al. "Specifying Teacher Competencies." *Journal of Education,* 24 (Spring 1973).

[١١] Onyike, Innocent I. "Competencies Desirable for Secondary School Science Teachers in Nigeria with Implications for Teacher Education." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Columbia, 1977.

[١٢] قسيس، جورج. *عرض تحليلي لتوليفة تدريبية توظف التعليم المصغر في تنمية مهارات المعلم في استخدام الأسئلة في التعليم الصفي.* عمان: معهد التربية الأونروا/ اليونسكو، ١٩٧٩م.

[١٣] Al-Khateeb, A. "The Development of Guidelines for the Teachers Education Program in Jordan." Unpublished Ph. D. Dissertation, Illinois State University, 1977.

[١٤] Collette, A. T., and B. L. Chiapette. "Identification of Science Teacher Competencies for Implementing ISLES Minicourses Instruction." *Science Education,* 64, No. 2 (1980).

[١٥] موسى، محمـد حمود. «بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.» رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

[١٦] Gross, E. R., and L. L. Dynneson. "Regenerating the Social Studies from Old Directions Social Education Official." *Journal of National Council for the Social Studies,* 44, No. 5 (May 1980).

[١٧] الصباغ، مياز خليل. «تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما اكتسبته من كفايات تدريسية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: كلية التربية للبنات، ١٩٨٦م.
[١٨] المطلس، عبده محمد. «تقويم مقررات طرق تدريس التاريخ في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء الكفايات الأدائية الواجب توافرها لدى معلم التاريخ.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.
[١٩] Risma-Courdura, M. B. "The Development of Inservice Modules for Science Teachers Based on Specific Competencies Needed for Effective Science Teaching." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Cincinnati, 1980.
[٢٠] السامرائي، مهدي صالح. *تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.
[٢١] ملكاوي، فتحي. «أنماط وأساليب تدريب المعلمين ودور مدربي المعلمين في ذلك.» *رسالة المعلم*، م٢٨، ع١ (١٩٨٧م)، ص ص ١٧ - ٤١.
[٢٢] Ebel, R. L. *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

A Proposed Program for Training Social Science Teachers in High Schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Sami Mohammed Milhem* and Mayyaz Khalil al-Sabbagh**
**Assistant Professor of Mental Health, and **Assistant Professor of Curriculum and Instruction and Departmental Head, College of Education for Women, Arts Section, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

Abstract. The problem of this research can be outlined as follows: Designing a program for training social science teachers in high schools in the Kingdom of Saudi Arabia (K.S.A.). This research will study some important and fundamental elements in the educational system in K.S.A. It focusses on how to improve the competency of social science teachers in high schools in order to improve the process of effective teaching. This study is confined to teaching competencies which are needed for an effective social science teaching in high schools in K.S.A. It does not include other professional or academic (subject matter) competences.

This study is divided in two parts including the derivation of the bases and procedures used in competency derivation in general, and, in particular, the frame of reference for the derivation of the competencies used for this research. It was derived from the following three major sources: (a) objectives of social teaching in high schools, (b) specifications of effective social sciences' teaching in high schools; (c) management and teaching duties of social science teachers in high school. Discussion of teaching strategies used in competency-based teacher education program.

This research offered a pattern for a training program aiming at developing the competencies of social science teachers in evaluating student learning of social sciences, and providing the opportunity for social science teachers in high schools in K.S.A. to study the organization of units which were constructed in this research and to apply this research's findings in revising the programs of teaching social sciences at the girls colleges in K.S.A.

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (2), pp. 401-668 (A.H. 1411/1991).

Contents

Arabic Section

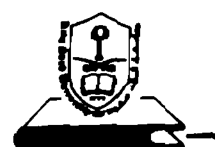

KING SAUD UNIVERSITY PRESS

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (2), pp. 401-668 Ar., Riyadh (A.H. 1411/1991).

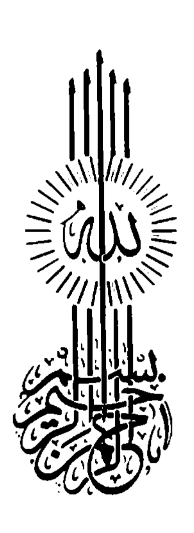
Journal of
King Saud University
Volume 3

Educational Sciences (2)

A.H. 1411
(1991)



University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.